

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Hariduskorralduse õppekava

Elina Järv

KOOLI ROLL KOGUKONNAS JA KOGUKONDLIKKU SIDUSUST TOETAVAD NING
TAKISTAVAD TEGURID ERINEVATE OSAPOOLTE HINNANGUL

magistritöö

Juhendaja: lektor Karmen Trasberg

Tartu 2018

Sisukord

Resümee	4
Abstract	5
Sissejuhatus	7
1. Teoreetiline taust	9
1.1 Kooli ja kogukonna roll õpilase arengus	9
1.2 Kogukondlik lähenemine õppetöös	11
1.3 Kool kui süsteem ja süsteemi osa	11
2. Ökoloogilise süsteemiteooria rakendatavus hariduses	12
2.1 Makrosüsteem ehk hariduselu suunad	13
2.2 Eksosüsteem ehk kogukond hariduselu kujundajana	15
2.3 Mesosüsteem ehk lapsevanemad ja kooli personal kui hariduselu toetajad	16
2.4 Mikrosüsteem ehk kogukonnakool	19
3. Metoodika	22
3.1 Valim	22
3.2 Andmekogumine	22
3.3 Andmeanalüüs	23
4. Tulemused	26
4.1 Kooli roll kogukonnas	26
4.1.1 Kooli roll kogukonnas koolijuhtide hinnangul.	26
4.1.2 Kooli roll kogukonnas kogukonna hinnangul.	27
4.2 Kogukondlikku sidusust toetavad tegurid	28
4.2.1 Koostöö ja kaasamise olulisus.	28
4.2.2 Kommunikatsiooni tähtsus.	30
4.2.3 Kogukonna tundmine.	31
4.2.4 Valmisolek panustada.	32
4.2.5 Märkamise ja tunnustamise olulisus.	33
4.2.6 Inimressursi olemasolu.	33
4.3 Kogukondlikku sidusust takistavad tegurid	34
4.3.1 Puudulik kommunikatsioon.	34
4.3.2 Seadustest tulenevad piirangud.	35

4.3.3 Kogukonna vähene kaasamine.	36
4.3.4 Ülekoormatus.	36
4.3.5 Kooli ja kogukonna vahelised suhtlustakistused.	37
4.4 Ettepanekud kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks	38
4.4.1 Informatsiooni parem kajastamine.	38
4.4.2 Kogukonna potentsiaali kasutamine.	39
4.4.3 Koostöövõimaluste leidmine.	39
5. Arutelu	41
5.1 Uurimistöö praktiline väärtus ja piirangud	49
Tänuõnad	50
Autorsuse kinnitus	50
Kasutatud kirjandus	51
Lisad	57

Resümee

Kooli roll kogukonnas ja kogukondlikku sidusust toetavad ning takistavad tegurid erinevate osapoolte hinnangul

Õpilase heaolu ning mitmekülgne areng on koolis esmatähtsad. Selle tagamiseks on koolis võimalus arendada oma tegevust koostöös erinevate osapooltega, lähtudes Haridus- ja Teadusministeeriumi arengukavas välja toodust, et olulisel kohal on muutunud õpikäsituse rakendamist toetavate koostöövormide loomine ja toetamine, mille tulemuseks on, et kohalik kogukond ja erinevad sidusrühmad seavad ühiseid eesmärke ning teevad tihedat koostööd kooli ja õpilaste arengu toetamiseks.

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada kogukondlikku sidusust toetavad ja takistavad tegurid ning ettepanekud kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks erinevate osapoolte hinnangul. Antud magistritöö on kvalitatiivne uurimus, mille empiirilises osas koguti andmeid individuaalse poolstruktureeritud intervjuuga üheksalt intervjuueeritavalt: kolmelt koolijuhilt, kolmelt lapsevanemalt ja kolmelt kogukonna liikmelt. Koolid valiti põhimõttel, et valimisse oleks kaasatud nii era- kui munitsipaalkoolid. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi.

Uurimistulemused näitasid, et koolil, olenemata omandivormist, on kogukonnas suur roll. Kogukondlikku sidusust toetavad tegurid on koostöö ja kaasamine, kommunikatsioon, kogukonna tundmine, valmisolek panustada, märkamine ja tunnustamine ning vajaliku inimressursi olemasolu. Kogukondlikku sidusust takistavad tegurid on puudulik omavaheline kommunikatsioon, seadustest tulenevad piirangud, vähene omavaheline koostöö, ülekoormatus ning kooli ja kogukonna vahelised erinevad suhtlustakistused.

Ettepanekud kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks olid: informatsiooni parem kajastamine, kogukonna potentsiaali suurem kasutamine, erinevate koostöövõimaluste leidmine. Uurimistöö tulemused toovad esile, et valmisolek kogukondlikuks sidususeks on koolides ja kogukondades olemas, kuid vajalik on omavahelise suhtluse ja koostöö suurendamine ning kogukonna potentsiaali eesmärgipärasem rakendamine.

Märksõnad: kogukond, lapsevanemad, kool, kogukonnakeskne sidusus, koostöö, kaasamine

Abstract

The role of school in the community and the supporting and preventing factors for community-based approach according to the stakeholders.

The well-being and versatile development of a pupil is the school's main priority. To ensure that, the school can develop its activities in cooperation with different parties, considering the development plan of Estonian Ministry of Education and Research. The plan states that supporting and creating the different cooperation forms for implementing the changed learning approach that results with the local community and various stakeholders setting common goals and work closely together to support the development of school and student. The aim of this master's thesis was to identify factors contributing to and hampering community-based approach, and give suggestions for increasing the community-based approach according to various parties.

Given master's thesis is a qualitative study in which the empirical part was collected by nine individual semi structured interviews: three school principals, three parents and three community members. Schools were selected on the basis of involving both private and municipal schools.

Qualitative inductive content analysis was used as a data analysis method. The findings of research showed that the school, irrespective of the form of ownership, plays a major role in the community, influencing the community's sustainability through its activities. The factors contributing to a community approach are cooperation and inclusion, communication, community awareness, willingness to contribute, discerning and recognition, and the availability of the necessary human resources. The factors hampering community-based approach are lack of communication between each other, constraints imposed by law, lack of co-operation, overload, and various barriers in communication between school and community.

The proposals for increasing community-based convergence were as follows: better reflection on the information, greater use of community potential, and finding different and effective cooperation opportunities.

The results of the research indicate that there sure is a readiness for community-based approach in schools and communities, but there is a need for increased communication and cooperation and more targeted implementation of the community's potential.

Keywords: community, parents, school, community-based coherence, collaboration, engagement

Sissejuhatus

Haridus- ja Teadusministeerium on oma arengukavas ühe alaeesmärgina välja toonud muutuse õpikäsituses, mille ühe meetme eesmärgiks on, et iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetavat, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust arendavat õpikäsitust rakendatakse kõigil haridustasemetel ja -liikides. Olulisel kohal on muutunud õpikäsituse rakendamist toetavate koostöövormide loomine ja toetamine, mille tulemuseks on, et kohalik kogukond ja erinevad sidusrühmad seavad ühiseid eesmärke ja teevad tihedat koostööd kooli ja õpilaste arengu toetamiseks (Haridus- ja teadusministeeriumi ..., 2014).

Haridus- ja Teadusministeerium on loonud algatuse „Huvitav Kool“ eesmärgiga peegeldada ühiskonna ootusi koolile ja haridusele ning muuta Eesti kool huvitavaks õpilasele, õpetajale, lapsevanemale, hariduse toetajatele ja sõpradele. Algatusega antakse riigi ja avalikkuse ühine selge sõnum, et kool saab ja peab olema huvitav, õpilase loomuliku uudishimu arendamine on esmane ning õige ja kool peab toimima loovalt (Huvitav Kool, 2014).

Meeskonnatööd ja kogukonna kooliellu kaasamise vajadust on kinnitanud ka Petrie (2005), kes uuringule tuginedes on välja toonud, et lapse heaolu terviklikkuse tagamisel peaks koolis lähtuma erinevatest põhimõtetest, millest üks ütleb, et väärtustatakse meeskonnatööd ning teiste spetsialistide, kogukonna liikmete ja eriti lapsevanemate panust laste üleskasvatamisse.

Konu ja Rimpelä (2002) kinnitavad, et haridusasutuse keskmes peab olema lapse heaolu. Kool peaks lähtuma lapse terviklikust maailmast, mille üks osa on ka kogukond, milles ta elab. Holistiline vaade eeldab lapse heaolu osas, et püüdlused edendada laste heaolu kogukonnas peavad keskenduma laste tasakaaluseisundile nende füüsilise, emotsionaalse, sotsiaalse ja kultuurilise keskkonna vahel. Haridusteadlased Henderson ja Berla (1994) on oma haridusuuringutele tuginedes välja toonud, et mida terviklikum ja hästi planeeritum on sidusus kooli ja lapsevanemate koostöös, seda paremaid tulemusi õppurid saavad. Pere, kool ja kogukond saavad õpilaste tulemustesse panustamisel paremaid tulemusi, kui kõik kolm osapoolt töötavad koos.

Konu ja Rimpelä (2002) arvates on kooli puudutav heaolu muudest koolielu osadest eraldatud. Heaolu koolis on lükatud pigem tagaplaanile ning seda ei seostata kaasaegse kooli

tegevusega. Sellega seoses töötasid Konu ja Rimpelä välja „Kooli heaolu mudeli“, mis keskendub kooli ja koolisüsteemi kui olemuse mõistmisele. Selle põhiline eesmärk on täiendada olemasolevaid saavutusi ja protsesse õpilaste heaolu osas. Õpetajatel ja teistel haridusprofessionaalidel on kompetentsi leida koostöös teiste professionaalidega antud õpetamisvõimalusi ja õppimisprotsesse, mis edendavad heaolu koolis (Konu & Rimpelä 2002, Ahonen, Alerby jt 2008).

Munitsipaal- ja riigikoolide kõrvale on lastele üldhariduse andmiseks loodud ka erakooli. Paljude erakoolide eesmärk on olnud luua kogukonnalähedane lastekeskne kool, mis toimib tihedas koostöös lapsevanemate ja kogukonnaliikmetega (Pikakannu kool, 2012; Leiutajate Külakool, 2014; Väike Werrone kool, 2017; Emili kool, 2017). Need koolid pakuvad alternatiivi traditsioonilistele üldhariduskoolidele ning on tekkinud soovist luua lastele arengukeskkond, kus ilmnevad ja rakenduvad õpilaste tugevad küljed, kus tegevus toimub partnerluses ning kus laps kasvab hoolivas keskkonnas. See aitab ka lapsel endal kujuneda hoolivaks kogukonnaliikmeks. Õpetaja peaks sellises koolis olema enam kui oma aine tundja. Selliste erisuste esiletoomine kogukondlikes erakoolides tõstatab küsimuse, et kui need väärtused on kogukonnas üldiselt olulised, siis miks neid rõhutatakse vaid erakoolide puhul, luues kuvandi, et teised, sh munitsipaalkoolid, sellise lähenemise rakendamist ei võimalda. Seetõttu ongi käesoleva töö uurimisprobleemiks kuidas tagada kogukondlik sidusus igas koolis ja kogukonnas, olenemata kooli omandivormist või asukohast. **Käesolevas magistritöös käsitletakse kogukonnana asutusi, ettevõtteid ja inimesi, kes selles kohalikus omavalitsuses või lähiümbruses elavad ning töötavad.** Kogukonna hulka kuuluvad ka lapsevanemad.

Käesoleva töö eesmärk on välja selgitada kogukondlikku sidusust toetavad ja takistavad tegurid ning ettepanekud kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks erinevate osapoolte hinnangul.

Alljärgnevalt antakse ülevaade töö teoreetilisest taustast, rakendatud metoodikast ja võetakse kokku uurimuse tulemused uurimisküsimusteste kontekstis. Seejärel arutletakse tulemuste üle leides seoseid teooriatega ning tuuakse välja töö praktiline väärtus, esinenud piirangud ja edasiarenduse võimalused.

1. Teoreetiline taust

1.1 Kooli ja kogukonna roll õpilase arengus

Kool on ühiskonna ja kogukonna osa, täites Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega antud ülesannet toetada õpilase vaimset, füüsilist, kõlbelist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut. Koolis luuakse tingimused õpilase võimete tasakaalustatud arenguks ja eneseteostuseks ning teaduspõhise maailmapildi kujunemiseks (RT I, 22.01.2010, 3).

Säljo (2003) on välja toonud muutuste tekke hariduskäsituses – tema sõnul hakkab traditsiooniline, õpetajakeskne ja tekstipõhine koolitusvorm kaotama oma positsiooni teadmiste eduka omandamise mudelina. Haridussüsteem revideerib, küll aeglaselt ja vahel vastu tahtmist, oma tööviisi. Selleks on mitmeid põhjuseid, neist olulisim on see, et kooli traditsiooniline infoalane edumaa väheneb. Õppimine ei tähenda enam infost osa saamist, vaid kogemuste omandamist keskkondadest, milles on kättesaadavad füüsikalised ja intellektuaalsed tööriistad – neid kasutatakse konkreetsete tegevuste osadena.

Sotsiaalset kapitali uurides on välja toodud, et see mõjutab oluliselt laste heaolu. Märkimisväärne kogum vähemalt viiekümne aasta jooksul kogutud uurimisandmeid näitab, et usaldusel, võrgustikel ja vastastikuse seotuse normidel lapse peres, koolis, eakaaslaste hulgas ja kogukonnas laiemalt on ulatuslik mõju lapse võimalustele ja valikutele ning seega tema käitumisele ja arengule. Kogukondades, kus inimesed käivad üksteisega läbi, on midagi, mis mõjutab laste haridust positiivselt, ning see on midagi enam kui materiaalne rikkus või vaesus või see, kui haritud on täiskasvanud ise ning millisesse rassi või usku keegi kuulub (Putnam, 2008).

Haridusteadlased Henderson ja Berla (1994) on samuti oma erinevatele haridusuuringutele tuginedes välja toonud, et kui lapsevanemad on kaasatud kooli tegevustesse, saavad õpilased koolis paremini hakkama ja osalevad õppetöös pikemalt. Mida terviklikum ja paremini planeeritud on sidusus kooli ja lapsevanemate koostöös, seda paremaid tulemusi õppurid saavad. Pere, kool ja kogukond – kolm osapoolt koos – saavutavad õpilase tulemustesse panustades paremaid tulemusi kui seda eraldi tehes.

Kodu ja kooli tugev koostöövõrgustik toetab soodsate õpitingimuste loomist ja lapse iseloomu arendamist (Lukk, 2016). Erinevad uuringud (Cordy & Wilson, 2004; Hill & Craft,

2003) on vaadelnud lapsevanemate õppetöösse kaasamise seost toimetulekuga koolis. Uuringute tulemused näitavad positiivset seost vanemate kaasatuse suurenemise ning laste õpitulemuste ja hoiakute paranemise vahel. Samuti on kindlaks tehtud, et kui suureneb vanemate ja kooli vaheline partnerlus, väheneb laste koolist väljalangemise risk. Mida tugevamad on suhted lapsevanema ja kooli vahel, seda väiksem on lapse destruktiiivse käitumise tõenäosus (Cordry & Wilsson, 2004).

Õpilase heaolu ning mitmekülgne areng on koolis esmatähtsad. Nende tagamisel on koolis võimalus arendada oma tegevust koostöös erinevate osapooltega, lähtudes Haridus- ja Teadusministeeriumi arengukavas välja toodust, et olulisel kohal on muutunud õpikäsituse rakendamist toetavate koostöövormide loomine ja toetamine, mille tulemuseks on, et kohalik kogukond ja erinevad sidusrühmad seavad ühiseid eesmärke ning teevad tihedat koostööd kooli ja õpilaste arengu toetamiseks (Haridus- ja teadusministeeriumi ..., 2014).

Ka Haridus- ja Teadusministeeriumi loodud algatuse „Huvitav Kool“ eesmärk on peegeldada ühiskonna ootusi koolile ja haridusele ning muuta Eesti kool huvitavaks õpilasele, õpetajale, lapsevanemale, hariduse toetajatele ja sõpradele. „Huvitav kool“ kui uut lähenemist soodustav algatus rõhutab lisaks tavapäraselt kooliga seotud lähivõrgustikule ehk õpilasele, õpetajale ja lapsevanemale ka hariduse toetajate ja sõprade rolli õppetöös. Selline lähenemine võimaldab siduda kooli ja kogukonna vahelist tegevust ja suurendada vastastikust mõju ning laseb koolil muutuda kogukonnakesksemaks. Koostöö ja seeläbi arenev võrgustik ning sotsiaalne kapital mõjutavad oluliselt õppija heaolu ja tulemusi, mõjudes ka teistele selles osalevatele pooltele (Huvitav Kool, 2014).

Hästi toimiva koostöö alus on iga partneri vajaduste ja väärtuste tundmine ning tunnustamine. Oluline on vastastikune avatus ja usaldus, mille loomise juures on tähtis, et koostöö algaks enne, kui tekivad probleemid (Kõnnusaar, 2012). See eeldab kodu ja kooli süsteemset koostööd kohe lapse koolitee alguses. Usalduse loomine on pikk protsess, mis hõlmab kahte peamist aspekti: ühised väärtused, mis moodustavad protsessi tuuma, ja kommunikatsioon kui vahend selleni jõudmiseks. Hea suhtumine kooli on koostöö üks põhialuseid. Suurt rolli mängib ka usaldus õpetajate vastu ja rahulolu lapsevanemate kaasamisel kooli tähtsamate otsuste tegemisse (Lukk, 2016).

1.2 Kogukondlik lähenemine õppetöös

Muutused õpikäsituses ning kogukondlikkuse suurendamine kooli tegevuses pole olulised ainult koolis vaid kogu õppekeskkonnas, avaldades mõju ka õpilaste edasistele sammudele pärast kooli lõpetamist. Säljo (2003) on õppimise industrialiseerimise protsessi kirjeldades välja toonud, et kool on läbi muutuste protsessi ühiskonnas omandanud inimeste elus olulise koha, kuna edusammud selles tegevussüsteemis hakkavad suurel määral mõjutama inimeste tulevikuvõimalusi. Üleminek seisuste ühiskonnalt, kus inimeste kihistumine toimus vastavalt päritolule, industriaalsele – ja seega teadmistest sõltuvamale – ühiskonnale tähendab, et inimeste eluteed hakkab üha rohkem määrama nende võime ja valmisolek õppida. Võime ja valmisolek õppida peavad kaasa tulema kooli õppetööst, võttes kaasa kooli õppetöös jagatud väärtused ja kogemused. Kogukonna koostööst saadavad tulemused on sama olulised kui õpikutarkused, sest kujundavad õpilase arusaamist teda reaalselt ümbritsevast.

Industriaalajastu kool näeb tunni keskmes õpitavat õppeprotsessi. Tegelikult õpib inimene ümbritseva elu kontekstis ja igasuguse õppimise pikaajaline mõju sõltub sellest, kui võrd see on seotud meid ümbritseva maailmaga (Senge et al., 2009). Õppimise ja arengu mõistmisel nii kollektiivsel kui individuaalsel tasandil on keskseks interaktsioon ja kommunikatsioon. Me saavutame ümbritsevaga kontakti sotsiaalse ühistegevuse kaudu ning meist saavad osalised mõtte- ja toimimisviisis, mis ilmneb meie kultuurikeskkonnas (Säljo, 2003).

1.3 Kool kui süsteem ja süsteemi osa

Kool on osa kogukonnast ja kooli moodustavad erinevate kogukondade liikmed, kes on omavahel seotud erinevate võrgustike kaudu. Samuti on koolis toimuv ja kooli poolt mõjutatav seotud süsteemidega väljaspool kooli, nt seadused, kohalik omavalitsus, teised institutsioonid. Uued algatused on liigutanud kogukonna hariduselu piire kooli seinte vahelt kaugemale, kuid selleks, et kool omandaks olulist mõju ka kogukonna teistes hariduslikes ja elukestva õppe tegevustes, on vaja analüüsida erinevate osapoolte omavahelist mõju ja sõltumist üksteise toimimisest. Kooli kui institutsiooni saab värskendada, praktilise eduga

siduda ning jätkusuutlikult uuendada vaid õppimisele orienteerituse najal, mitte ametliku korralduse või käsu korras ega seaduse survele. See tähendab, et iga süsteemi kuuluja haaratakse kaasa väljendama oma püüdlusi, täiendama oma teadmisi ja arendama oma võimeid. Õppivas koolis tunnevad inimesed, kes traditsiooniliselt ehk on olnud üksteise suhtes kahtlustavad – vanemad, õpetajad, haridustöötajad ja kohalikud ettevõtjad, ametnikud ja ametiühinguliikmed, inimesed nii kooli seinte vahelt kui ka väljastpoolt, õpilased ja täiskasvanud – ühist huvi koolisüsteemi tuleviku ja selle vastu, mida nad üksteiselt õppida võivad. On oluline, et koole koheldakse elavate süsteemidena, mitte masinadena. Täpsemalt tähendab see haridusprotsessi kõigi osaliste kasutatavate teooriate pidevat uurimist ja hariduse reintegreerimist sotsiaalsete suhete võrgustikku, mis seob sõpru, perekondi ja kogukondi (Senge et al., 2009).

Leonard (2011) on toonud välja ökoloogilise teooria kui olulise lähenemise partnerlussuhete mõistmisel lapse arengu tagamisel öeldes, et edukad partnerid saavutavad „kultuurilise ühtekuuluvuse“, luues õpilasi ümbritsevaid koostöösuhteid. Ebaõnnestunud partnerlus aga ignoreerib ökoloogilist teooriat.

2. Ökoloogilise süsteemiteooria rakendatavus hariduses

Antud magistritöö lähtub Bronfenbrenneri ökoloogilisest süsteemiteooriast (Bronfenbrenner, 1976, 1994), mis aitab mõista erinevaid inimest ümbritsevaid keskkondi ja tema suhestumist nende keskkondadega ning iseloomustada seoseid erinevate võrgustike vahel.

Bronfenbrenneri mudeli kohaselt jagunevad inimest ümbritsevad keskkonnad viieks: mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronosüsteem.

Mikrosüsteem on (Bronfenbrenner, 1976, 1994) õppija otsene keskkond, näiteks kodu, päevakeskus või klassiruum. Bronfenbrenner kirjeldab mikrosüsteemi kui tegevuste, rollide ja inimeste vahelist suhete mustrit, mida arenev inimene kogeb konkreetses silmast silma suhtes ja millel on konkreetsed füüsilised, sotsiaalsed ja sümboolsed omadused, mis kutsuvad, lubavad või takistavad osalemist pidevas, järk-järgult keerulisemas koostoimes ja tegevuses vahetus keskkonnas. See on otsene keskkond, kus protsessid toimuvad, aga tegevuste võim sõltub mikrosüsteemi sisust ja struktuurist. Senised peamised uuringud on

olnud keskendunud perekonnale, kuid vähesed on suunatud teistele võtmetähtsusega keskkondadele nagu klassiruum või kool.

Mesosüsteem on õppija keskkonna erinevate osade vastastikused suhted ja tegevused (Bronfenbrenner, 1976). Selleks on pere, kogukonna ja kooli omavaheline interaktsioon. Mesosüsteemi võib vaadelda kui mikrosüsteemide süsteemi, mis sisaldab arendavat mõju õpetajate ja lapsevanemate vahelistele suhetele ja koostööle. Kodu ja kooli koostööl on positiivne mõju lapse arengule (Bronfenbrenner, 1994).

Eksosüsteem sisaldab seoseid ja protsesse, mis toimuvad kahe või enama keskkonna vahel, millest vähemalt üks ei oma otsest seost areneva isikuga, aga mille sündmused mõjutavad kaudselt seda keskkonda, kus arenev isik elab (näiteks seosed kodu ja vanemate töökoha või seosed kooli ja naabruskonna eakaaslaste vahel). Sellised mõjuagendid on näiteks vanemate töökoht, pere sotsiaalne võrgustik ja naabruskond – kogukond (Bronfenbrenner, 1994).

Makrosüsteem on (Bronfenbrenner, 1976) majaduslik, sotsiaalne, õiguslik ja poliitiline süsteem, millest on mõjutatud ekso-, mikro- ja mesosüsteemide osad. See on ideoloogia, mis mõjutab erinevaid tegevusi, rolle, võrgustikke ja nendevahelisi suhteid. See, mil määral omavad lapsed, lapsevanemad, õpilased, õpetajad või teised isikud, kes on õppimise protsessi kaasatud, kohta või prioriteetsust makrosüsteemi tasandil, mõjutab seda, kuidas toimub üksteisega suhtlemine ja tegutsemine hariduse keskkonnas.

Kronosüsteem sisaldab ajas toimuvaid muutusi mitte ainult inimese omaduste muutuses, aga ka keskkonnas, kus isik elab (Bronfenbrenner, 1994).

2.1 Makrosüsteem ehk hariduselu suunad

Eesti Vabariigi haridusseaduse (1992) § 3 järgi koosneb haridussüsteem kahest alaosüsteemist: haridusest, mis on kujundatud hariduse ülesannete ja tasemete alusel ning haridusasutustest kui hariduse eesmärgi ellu viivatest organisatsioonidest. Haridusasutused on eelkõige koolieelsed lasteasutused, põhikoolid ja gümnaasiumid, kutseõppeasutused, rakenduskõrgkoolid, ülikoolid, huvikoolid ning täienduskoolitusasutused, samuti neid teenindavad teadus- ja metoodikaasutused.

Sarv (2018) sõnul mõistetakse haridussüsteemi all tavaliselt lasteaiaga või põhikooliga algavat ja kõrgkooliga lõppevat õppeasutuste süsteemi, mille juurde kuulub ka kinnitatud

õppekavadega hariduse sisu ning haridusastme läbimise kord. Kuid haridussüsteemi saab käsitleda ka erinevatelt seisukohtadelt. Mistahes huvirühmade seisukohalt võib haridussüsteemi käsitleda erinevate filosoofiliste vaadete või paradigmade kontekstis. Süsteemi ja ökoloogilise lähenemise kontekstis saab vaadelda ning analüüsida haridussüsteemi kui tervikut selle osade vastastikuses seoses ja protsessides. Haridussüsteemi käsitletakse enim kahel viisil: üksikute haridustasandite lõikes (nt kõrghariduse süsteem, üldhariduse süsteem, kunsti- või muusikahariduse süsteem) või riigi tasandil. Kohaliku omavalitsuse tasandi või riigi tasandil haridussüsteemis toimuva tõlgendamiseks on ökoloogiline süsteemiteooria üks võimalikke lähenemisi, et mõista erinevate süsteemide vastastikust mõju. Makrotasand on riigi tasand – riigipoolne hariduse korraldus, seadused, tunnustamine (sertifitseerimine), erivõimaluste (era- ja alternatiivharidus) olemasolu ja hariduse finantseerimise alused. Sellel tasandil põimub haridussüsteem seadusandluse, riikliku õppekava, õpetajakoolituse õppekavade ja muu seadusest tulenevaga. Makrotasandil toimub ka interaktsioon välismaailmaga – nt koostöö OECD ning Euroopa Liiduga ja teiste liikmesriikidega, suunised ja normatiivid, erinevad koostööorganid ning rahvusvahelised uuringud (Sarv, 2018).

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 järgi on koolitussüsteemi kujundamise keskne eesmärk koolijuhi ja õpetaja rolli ümbermõtestamine, et suudetaks luua keskkond, kus pööratakse tähelepanu iga õppija arengule ja potentsiaali väljaarendamisele ning väärtustatakse isiksuslikke erinevusi. Haridussüsteemi edu võti on koostöö – õpetajate ja õppeasutuste vahel, kooli ja lapsevanemate vahel, kooli ja kohaliku omavalitsuse ning piirkondlike ettevõtete vahel. Õppeprotsessi rikastab huvihariduse lõimimine formaalharidusega ning õppetöö läbiviimine väljaspool koolikeskkonda (ettevõtted, noortekeskused, loodus- ja keskkonnahariduskeskused, muuseumid, raamatukogud ja teised kultuuriasutused). Koolijuhi roll on koolikultuuri kujundamisel määrava tähtsusega, sest õpikeskkond sõltub ennekõike koolijuhist – kas ta väärtustab, motiveerib ja toetab õppijat ning võimaldab tema potentsiaalil välja areneda, kas õpetajate ning teiste koolitöötajate arengut toetatakse, kas kool teeb tulemuslikku koostööd kogukonna ja perega (Eesti elukestva õppe strateegia, 2020).

2.2 Eksosüsteem ehk kogukond hariduselu kujundajana

Aegade jooksul on kogukonna mõiste läbinud mitmeid muutusi. Kogukonna mõistet saab kasutada mitmesugustel eesmärkidel ning sellel võib olla mitmeid erinevaid tähendusi. Seega on uurijad väitnud, et arusaamatuste vältimiseks tuleks kogukonna mõiste igas kontekstis lahti kirjutada (Fraser, 2005). Kogukonna mõiste (Williams & Durrance, 2009; Laverack, 2007) viitab teatud geograafilistes piirides elavale elanikkonnale, kes tagab kohaliku ajaloo ning kultuuri tekke ja loob kogukonnas toimiva konteksti. Ruumiline mõõde ehk asukoht ja mitteruumiline mõõde ehk huvid/identiteet ühendavad kogukonna suhetesse, pannes inimesed kogukonnas toimuvat tunnetama ja andes vajaduse omavahel suhelda. Kuna tänapäeva maailmas liigutakse palju ringi, on kogukond üha vähem seotud konkreetsete paikadega, küll aga on kogukonna tekkimise ja toimimise eelduseks sotsiaalne interaktsioon. Kaha (2011) ja Senge jt (2009) järgi on kogukonna mõiste koos tegutsemise või elamise vorm, kus inimeste vahel on head suhted, hoolimine, mõistmine ja vastastikune austus. Kogukonna hoolivust ja kaitstust suurendavad kohaliku omavalitsuse, äriettevõtete ja avarama tasandi institutsioonide omavaheline koostöö.

Kogukonda võib ümbruskonna tasandil vaadelda kui sotsiaalset sidusust toetavat gruppi, kus läbi kogukonna liikmete ja nende tegevuste kaudu väljenduvad ühtsed sotsiaalsed väärtushoiakud, mille nimel töötatakse ning hoitakse kuuluvustunnet. Omavahelise suhtluse ning koostöö käigus luuakse ühised suunad ja väärtused, mis kinnitab koostöö olulisust erinevate kohaliku tasandi organisatsioonide ja indiviidide vahel. Kuuluvustunde olemasolul ollakse suurema tõenäosusega valmis panustama ühtsete eesmärkideni jõudmisesse (Robinson, 2005).

Leidub üllatavalt suur hulk tähelepanuväärseid näiteid kogukondade kohta, mis ühel või teisel viisil on lammutanud tõkked kooli ja ülejäänu vahel, mis lapse ellu puutub. Nendel puhkudel võtab kogukond väga tugeva õppimist soodustava hoiaku, kool hindab oma seotust kogukonnaga ning mõlemad pooled võtavad omaks, et kool ei ole pelgalt organisatsioon, millel on kohustused laste harimise ees (Senge et al., 2009).

Tänapäeva koolile on pandud suured ootused, millega on keeruline üksi hakkama saada. Kool, kodu ja kogukond on kooli paremaks muutmises partnerid. Head koolid teevad koostööd ümbritseva kogukonna ja kohaliku omavalitsusega. Selline vabatahtlikkuse alusel

toimiv koostöö ei ole lihtne, kuid aja jooksul toob laiem toetus häid tulemusi ja värskaid mõtteid. Praeguse aja kooli suhtlemisviis ei saa olla pelgalt info jagamine, vaid peab olema samavõrd arvamuse küsimine ja sellega arvestamine (Schihalejev, 2017).

Senge jt (2009) hinnangul on koolidel kogukonna hoiaku määramisele märksa suurem mõju kui paljud arvavad. Seetõttu on ta tõstatanud küsimuse, et mil määral on mujal elavad õpetajad, kes on lähedalt tuttavad nende kooli laste vajadustega, oma kooli kogukonna liikmed? Kui kogukond ootab õpetajalt suurt pühendumist, peab ta ka ise näitama pühendumust samadele õpetajatele ja haridussüsteemile. Need on identiteediga seonduvad küsimused, mille määratlemine tähendab kogukonnas jagatud visiooni kujundamise praktikat, kus koolisüsteem on aktiivne ja kõrgelt hinnatud osaleja, kuid kaugeltki mitte ainus.

Bronfenbrenner (1979) defineerib eksosüsteemi kui keskkonda, kus selle osad ei ole otseselt kaasatud isiku arendamisse ega oma aktiivse osaleja rolli, kuid kus toimuvad sündmused avaldavad toimuvale arengule mõju. Mõju võib olla kahe-suunaline. Arengupotentsiaal seisneb selles, mil määral ja ulatuses on olemas otsesed ja kaudsed seosed võimu jaotusega, kuidas osalised saavad mõjutada ressursse ja osaleda otsustusprotsessides, mis on seotud areneva inimese vajadustega ning tema heaks töötavate inimeste panusega. Kui sellised suhted on kauged, siis on eksosüsteemi efektiivsus arengu toetamisel vastavalt vähenenud.

Kuna kogukonna hulka kuuluvad ka lapsevanemad ja kooli personal, tuleb järgmises peatükis juttu erinevatest keskkondadest, kus laps kasvab ja mis teda mõjutavad – erinevate keskkondade omavahelise koostöö olulisusest ja mõjust lapsele.

2.3 Mesosüsteem ehk lapsevanemad ja kooli personal kui hariduselu toetajad

Lapse kasvatamine ei ole protsess, mida juhib ainult üks osapool – mõju avaldab kogu keskkond, kus laps igapäevaselt tegutseb. Olulisim ehk mõjukaim keskkond on kodu ja kool, kus laps veedab enamuse ajast, seal luuakse valmisolek ja soov õppida ning hinnatakse lapse toimetulekut tagasisidet andes. Kooli ja kodu toetav koostöö loob soodsa õpikeskkonna kujunemise, selline lähenemine on oluline, aitamaks näha terviklikku protsessi, milles eeldatakse, et kõik eksisteerib suhete, seoste ja erinevate tähenduste kontekstis (Lukk, 2016).

Erinevad uurimused kinnitavad, et vanemad ja lapsed peavad koostööd kooliga oluliseks (Murray et al., 2014).

Erinevates uurimustes on uuritud lapsevanema ja kooli vastastikuseid suhteid sh. kaasatust ning selle mõju õpilase tulemuslikkusele ning on uurimuste põhjal toonud välja, et õpetaja arusaamine lapsevanema rollist hariduses avaldab mõju lapse positiivsetele akadeemilistele oskustele, mistõttu on oluline suurendada kodu ja kogukonna kaasatust (Hill & Craft, 2003; Holcomb-McCoy, 2007, viidatud Griffin & Steen, 2010 j). Ka Lukk (2008) on oma doktoriväitekirja uuringus toonud välja kooli ja kodu suhete olulisuse. Tema sõnul on kõige tähtsam kaasata lapse hariduse arenguprotsessi kõik osapooled ning saavutada koostöö, mida iseloomustaksid jagatud väärtused ja ühtsed eesmärgid.

Varasemas lapsevanemate kooli tegevustesse kaasatuse uurimistulemuses on välja toodud, et õpetaja ja lapsevanema arusaamises vanema kaasatusest esineb erinevusi. Uurimise tulemusena saab öelda, et õpetajatel on lapsevanema kaasamise osas väga kitsas vaade, lapsevanemad aga vaatavad enese kaasatusele laiemalt (Ladner, 2003). Vanemad ootavad kooli poolt esimest sammu ja on ise pigem tagasihoidlikumad, kuid samasugune hoiak on ka õpetajatel. Kaasamise paremaks toimimiseks peaks initsiatiiv koostöö tegemiseks tulema võrdselt mõlemalt osapoolelt (Lukk, 2008; Murray et al., 2014; Tamm, 2009).

Erinevad uurimused toovad välja, et olulisel kohal on tegevused, mis toovad lapsevanemaid ja õpetajad kokku koosolekutele või üritustele, kus toimub ideede jagamine. Uuringud väidavad, et vanemate kaasatus on oluline mõlema osapoolle jaoks, kuid vaade sellele, milles kaasatus seisneb, on erinev. Erinevast arusaamast tulevad ka erinevad kaasamist puudutavad hinnangud, seetõttu on oluline, et õpetajad ja lapsevanemad suudaksid saavutada parema arusaamise kaasamise ootustest (Lander, 2003; Souto-Manning & Swick, 2006, viidatud Papsejeva, 2007). Õpetaja ja lapsevanem on erineva kogemusliku taustaga ja selleks, et neist saaks meeskond, kellel on lapse toetamisel ühised vaated, on vaja küllaldast infovahetust ja arutelusid (Browne & Gordon, 2013).

Ladner (2003) peab oluliseks, et õpetajad mõistaksid, milliste barjääridega lapsevanemad kaasamisel kokku puutuvad, näiteks logistilised probleemid. Kool peaks sealsed üritused ja tegevused kavandama vastavalt lapsevanemate ajakavale. Samuti peavad lapsevanemad olema teavitatud erinevatest kaasamisvõimalustest ja tegevustest, mis toimuvad koolis või klassis. Lapsevanemad vajavad teadmist, et nad on oodatud ja vajalikud nii koolis

kui klassis. Kui lapsevanemad tunnevad end mugavalt ja nendega arvestatakse, siis teevad nad koostööd meeleldi. Uuringusse kaasatud koolide näitel ei tundnud kõik lapsevanemad, et nad oleksid oodatud ja seetõttu peab kool välja mõtlema, kuidas seda muuta.

Kõige põhjalikumalt on kodu ja kooli koostööd uurinud Epstein, kes on sõnastanud kodu ja kooli koostöövõimalused kuue koostöövormina:

1. *Vanemlus (parenting)*, mis aitab lapsevanemal last mõista ja luua talle kodune soodne kasvukeskkond. Selle koostöövormi kaudu saab kool korraldada lapsevanematele erinevaid harivaid koolitusi ning ümarlaudu.
2. *Suhtlemine (communicating)*, mis hõlmab kooli ja kodu vahelist selget kommunikatsiooni kooli õppetegevuste ja lapse õppeedukuse kohta. Epstein peab oluliseks, et kool informeeriks vanemaid kõigist lapsega seotud muutustest. Ühe võimalusena pakutakse välja teeõhtud lastevanematega, kus lapsevanemad saavad vabas õhkkonnas õpetajatega suhelda ja kool annab selge signaali, et lastevanematega soovitakse kohtuda ning nendega soovitakse koostööd teha.
3. *Vabatahtlik töö ja abistamine (volunteering)*, mis võimaldab vanematel panustada oma aega ja oskusi kooli ning laste toetamisse. Oluliseks peetakse kooliürituste külastamist, kuna seeläbi väärtustab lapsevanem seda, mida lastega koolis tehakse ning see aitab luua positiivset ja toetavat õhkkonda.
4. *Õppimine kodus (learning at home)*, kus vanemad soovivad saada teavet ja ideid selle kohta, kuidas aidata lapsel kodus koolitöid teha.
5. *Otsuste tegemine (decision making)* annab lapsevanemale võimaluse rääkida kaasa lapsi mõjutavate otsuste tegemises, kuuludes koolinõukogusse, hoolekogusse või ümarlaudadesse.
6. *Koostöö kogukonnaga (collaborating with community)*, mis võimaldab tõsta oma teadlikkust kogukonnas pakutavatest teenustest ja sealsetest ressurssidest, siduda neid õppimise rikastamiseks ja õpilase toetamiseks õppekavaga. Samuti võimaldab see koostöövorm näha koolide rolli ühiskonnas ja kogukonna panust kooliellu. (Epstein et al., 2002).

Bronfenbrenneri (1979) sõnul on mesosüsteemi ehk kõige olulisem funktsioon sotsiaalse võrgustiku nii-öelda planeerimata funktsioon: info ja hoiakute edasiandmise kanal ühelt osapoolt teisele. Mesosüsteemi arengupotentsiaal on osapoolte laialdased kaudsed

seosed, mis julgustavad ühise usalduse, positiivse orientatsiooni, eesmärgi konsensuse ja tegevuste võimu tasakaalu kasvu arenevas isikus. Osapoolte suhtlus võib toimuda erinevas suunas ja variatsioonis.

2.4 Mikrosüsteem ehk kogukonnakool

„Kogukondlik kool“ on kaasav mõiste, mis hõlmab üha kasvavat hulka kooli-kogukonna algatusi, millel on nii ühised teemad kui ka erinevad lähenemisviisid (Dryfoos 2000).

Epstein (2009) kasutab väljendit kooli, pere ja kogukonna partnerlus, mis seab keskmesse õpilased. Kolmest tasandist kõige olulisem on just kogukonda hõlmav tasand. Epstein räägib kahetasandilisest mudelist, mis hõlmab perekonda, kooli ja kogukonda. Esimesel ehk välisel tasandil on juhtumid, kus kolm peamist konteksti toimivad eraldatult. Teine ehk sisemine tasand jaguneb omakorda kaheks: institutsionaalne ja individuaalne tasand. Institutsionaalse tasandi puhul kutsub kool osalema kõiki vanemaid koos, näiteks lapsevanemate koosolekule, ja individuaalsel tasandil suhtlevad vanemad ja õpetaja personaalselt, näiteks arenguveestlustel. Kooli, pere ja kogukonna partnerluse keskmeks on õpilane. Suhtluse ja koostöö juures on oluline, et kõige keskmeks peaks olema laps ja tema areng. Koolid ja kogukonnad on väga erinevad, seega on mõisteta, et ka koostöö kogukonna, kooli ja perekondade vahel võib erineda. Mõnel pool võib suhtlus esineda enam institutsionaalsel tasandil, teisel pigem individuaalsel tasandil.

Tõdedes vanemate rolli olulisust laste arengus püüavad kogukonnakoolid lastevanemate kaasamise tõstmiseks rohkem teha. Vanemate osalus kogukonnakoolides toimub erinevates vormides ning tegevusi, millesse neid kaasatakse, on mitmesuguseid. Näiteks kutsutakse vanemaid sagedamini kooli, kus neid kaasatakse tegevuste organiseerimisse või julgustatakse tegevustest osa saama. On uuringuid, mis peavad oluliseks koolipersonali koduviisi, vanema ja lapse arutelu kooli ja koduse hariduse üle ning lastevanemate kaasatust õpetajate ja vanemate organisatsioonidesse (Heers et al., 2016).

Kogukonnakoolis peetakse väga oluliseks kooli tõhusust ja pere seotust kooliga. Blanki, Melaville'i ja Shaha (2003) uuringust selgub, et kogukonnakoolides on õpetajate rahulolu ja kogukonna toetus suurenenud, tugevnenud on õpetajate ja vanemate vaheline suhtlus. Peredes on suurenenud stabiilsus ja lastevanemate kaasamine kooliellu, vanemad

võtavad üha suuremat vastutust oma lapse õpiprotsessis. Vastutuse võtmine on lapsevanemate osaluse ja aktiivsuse võtmetegur, mille tagab vanemate kaasamine kooli poolt.

Lapsevanemate seotus kooliga mõjub positiivselt ka õpetajatele.

Kogukonnakoolid toovad lapsevanemaid rohkem kooli ning vanematele on loodud enam võimalusi koolielus osalemiseks (Bireda 2009). Oluline on, et lastevanemad kooli poolt pakutud võimalusi ka kasutaksid ning nendega kaasa tuleksid. Eesmärgiks on vanemate kaasamine kooli tegemistesse, kas või läbi selle, et nad külastavad koolimaja tihedamalt, tänu millele tekib koolil ja lastevanemate vahel kontakt ning suhtlus.

Dryfoosi (2000) uuring jagab kogukonnakooli terviklikkuse uurimisel tulemused nelja peamisse kategooriasse: a) õppimine ja saavutused; b) paranenud sotsiaalne käitumine ja tervislik noorte areng; c) parem perekondade toimimine ja kaasamine ning d) tugevnenud kogukonnaelu. Mõni programm kogukonnakoolides seadis fookusesse perekonna ning see tagas pere parema toimimise. Näiteks vanemad, kes kasutasid kooli poolt välja pakutud võimalusi, suutsid oma lapse arengule edukamalt kaasa aidata, nad tajusid vähem stressi, kulutasid lapse eest hoolitsemisele vähem raha ning puudusid töölt harvem. Samuti tähendati, et läbi perede toetamise paranesid perede teatud põhivajadustega toimetulekud, nt eluase, toit ja riided, transport, finants ja tööhõive. Ühe näitena uuriti ka programmi „vanemad kui õpetajad“, mille järel tegelesid lastevanemad oma lastega interaktiivsemalt ja osalesid varasemast enam nii klassi kui kooli tegemistes. Seega võib öelda, et kooli poolt välja pakutud programmid suurendavad lastevanemate kaasatust kooliellu ning mõjuvad perede igapäevaelule ja kogukonnale positiivselt ning inspireerivalt.

Laiendades koolitunde ja kooli rolli ümbritseva kogukonna suhtes võib kogukonnakool kujuneda kogukonna tegevuste keskmeks, pakkudes samas õpilastele tugevat akadeemilist programmi (Bireda 2009). Selline muster võiks kehtida pigem väiksemates kohtades, kus elu koondubki kooli ja seal käivate laste ümber ning kooli roll piirkonnas on eluliselt tähtis. Lapsed saavad käia kodukoha lähedal koolis ning suhtlus on isiklikum, mistõttu on ka kogukond valmis panustama.

Võttes aluseks riiklikud ootused kogukondlikule kaasamisele ja tõenduspõhised järeldused õppeedukuses ja toimetulemises olukorras, kus kogukondlik sidusus on õpilase ümber tugev, on tarvis selgitada välja olulised faktorid ja toimemehhanismid, mis tagavad kooli kujunemise kogukonnaga tugevates sidemetes olevaks kooliks. Kui mitmete uuringute

keskmes on olnud kooli ja lapsevanema interaktsioon, siis vähem leiab uuringuid, mis keskenduvad kolmepoolsele – kooli, lapsevanema ja kogukonna – interaktsioonile ning seda mõjutavatele teguritele.

Käesoleva töö eesmärk on välja selgitada kogukondlikku sidusust toetavad ja takistavad tegurid ning ettepanekud kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks erinevate osapoolte hinnangul. Eelpool välja toodud probleemi ning eesmärgi silmas pidades on käeoleva uurimustöö fookuses järgmised uurimisküsimused:

1. Milline on kooli roll kogukonnas kooli enda ja kogukonna hinnangul?
2. Millised tegurid suurendavad kooli ja kogukonna sidusust nende endi hinnangul?
3. Millised tegurid takistavad kooli ja kogukonna sidusust nende endi hinnangul?
4. Missuguseid ettepanekuid teevad erinevad osapooled kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks?

3. Metoodika

Magistritöö uurimisprobleemist ja eesmärgist lähtuvalt valiti käesoleva uurimuse meetodiks kvalitatiivne uurimismeetod, kuna tulemused ei ole otseselt arvudes mõõdetavad, vaid on kirjeldavad ja hinnangulised ning sõltuvad uurija tõlgendustest (Laherand, 2010; Õunapuu, 2014). Kvalitatiivsele uurimusele kõige omasemaks meetodiks on intervjuud (Õunapuu, 2014).

3.1 Valim

Vastavalt Coheni, Manioni ja Morrisoni (2007) eesmärgipärase valimi kirjeldusele moodustati valim lähtuvalt uurimisküsimustest. Antud magistritöö valimisse kuuluvad kolme erineva kooli juhtkonna liikmed, kogukonna esindajad ja lapsevanemad. Igast sihtrühmast (kooli juhtkond, kogukonna esindajad ja lapsevanemad) kaasati uurimusse üks inimene kooli kohta. Koolid valiti põhimõttel, et valimisse oleks kaasatud nii era- kui munitsipaalkoolid. Koolide valimisel kasutati mugavusvalimi põhimõtet, valides koolid, mis asuvad töö autori elukoha lähedal. Valimi moodustamisel kombineeriti juhuvalimi ja lumepallivalimi põhimõtteid. Koolidest valiti valimisse vähemalt kolm aastat töötanud juhtkonna liige, et oleks tagatud pikemaajalise koostöö olemasolu kogukonnaga. Kogukonna esindajad valiti lumepallivalimi meetodil, mis selgusid esimese intervjuu käigus kooliesindajaga. Kriteeriumiks oli see, et kogukonna liige oleks kooliga varem koostööd teinud. Lapsevanemate valiku kriteeriumiks on lapse/laste õppimine kohalikus koolis vähemalt kolmel viimasel aastal, et oleks tagatud pikem koostöökogemus kooliga. Selline valim võimaldab välja selgitada kogukondlikku sidusust toetavad ja takistavad tegurid ning ettepanekud kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks erinevate osapoolte hinnangul.

3.2 Andmekogumine

Selleks, et mõista täpsemalt kogukonna ja kooli vastastikuse dünaamika toimimist, kasutati andmete kogumiseks käesolevas töös individuaalset poolstruktureeritud intervjuud, kuna individuaalse intervjuuga on võimalik usalduslikus õhkkonnas koguda põhjalikumaid andmeid, mis selgitavad isiku tõekspidamisi, kogemusi ja uskumusi (Laherand, 2010).

Poolstruktureeritud intervjuu võimaldab keskenduda teatud kesksetele aspektidele ning uurida lähemalt ka intervjuu käigus esile kerkivaid teemasid ja aitab kaasa uuritava mõiste või nähtuse lahtimõtestamisele (Elo et al., 2014). Valitud meetod võimaldab ettevalmistatud küsimusi küsida paindlikult ja konteksti ning vestluse loomulikku käiku arvestades.

Uurimisküsimustest lähtuvalt koostas töö autor intervjuu kava (Lisa 1) ning kooskõlastas selle juhendajaga. Intervjuude kokkuleppimisel ja läbiviimisel järgiti uurijaeetika põhimõtteid. Intervjuueeritavatele selgitati uurimuse eesmärgi ja läbiviimise protseduuri (Eesti teadlaste eetikakoodeks, 2002). Uurimuses osalejatelt küsiti alustuseks taustaküsimused, milles nad esitasid eluloolisi andmeid (vanus, elukoht (kogukond), roll kogukonnas jne.). Sissejuhatusele järgnesid intervjuu põhiküsimused, mis on jaotatud omakorda kuude alaplokki tuginedes Epstein jt (2002) „Kuue kaasamise viisi“ mudelile. Küsimused on koostatud avatud küsimustena teemade kaupa, tulenevalt vastaja rollist ning järgnevalt välja toodud alateemasid käsitledes.

Epsteini jt (2002) loodud „Kuue kaasamise viisi“ mudeli indikaatorid on jagatud kuude kategooriasse: a) vanemlikud tegevused (kasvamine ja areng), b) suhtlemine (omavaheline koostöö), c) vabatahtlik tegevus (panustamine), d) õppimine kodus (lapse toetamine, juhendamine), e) otsuste tegemine (kaasa rääkimine) ja f) koostöö kogukonnaga (vastastikune kaasamine) (Epstein *et al.*, 2002). Käesolev uurimus keskendub eelkõige kogukondlikele protsessidele ning kooli ja kogukonna vastastikusele dünaamikale.

Valiidsuse suurendamiseks viidi enne uurimuse algust läbi pilootintervjuu, et välja selgitada küsimuste arusaadavus ja mõistetavus uuritava jaoks. Lisaks sooviti veenduda, kas intervjuu võimaldab uurimisküsimustele vastuseid leida. Pilootintervjuu vastuseid ei kasutatud uurimistöös, sest intervjuueeritav ei kuulunud uurimisaluste koolide kogukonda.

3.3 Andmeanalüüs

Lähtuvalt magistritöö uurimisküsimustest analüüsitakse andmeid kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil, mille käigus tulevad kõige selgemini esile uurimuses osalejatele olulised tähendused ja nende maailmamõistmine (Kalmus, Masso & Linno, 2015).

Intervjuud transkribeeriti sõna-sõnalt, teksti paremaks mõistmiseks märgiti pauside kohad punktiiriga ja naermise kohad märgiti sulgudes. Selliselt on võimalik suurendada andmete analüüsi usaldusväärsust (Laherand, 2008). Transkribeerimiseks kasutati *Voice Memos* programmi, mis võimaldas helifaili esitamist edasi-tagasi kerida ja soovitud kohas peatada. Transkriptsioone ja tekste võrreldi omavahel kolm korda, veendumaks, et kirjavahemärgid ei muudaks intervjuueeritava mõtte sisu (McLellan, MacQueen & Neidig, 2003; Laherand, 2008). Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus keskmiselt kuus tundi ja teksti saadi keskmiselt kaheksa lehekülge intervjuu kohta. Intervjuude töötlemisel ja esitamisel lähtuti konfidentsiaalsuse nõudest ning kasutati üksnes uurimistöö otstarbel (Eesti teadlaste eetikakoodeks, 2002).

Saadud transkriptsioonid salvestati *txt.* vormingusse ja laeti üles QCMap andmeanalüüsi keskkonda. Tekste loeti enne kodeerima asumist korduvalt, et saada selgem ülevaade ja tunnetada tervikut (Laherand, 2010). Lugemise käigus märgiti tekstis lähtuvalt uurimisküsimusest ära oluline fraas või tekstilõik ja anti sellele sisust tulenev kood (Kalmus et al., 2015). Kodeerimise käigus tekkis esimese uurimisküsimuse alla 18 koodi, teise uurimisküsimuse alla 66 koodi, kolmanda uurimisküsimuse alla 52 koodi ja neljanda uurimisküsimuse alla 24 koodi. Koodide korduval lugemisel eristusid tähenduselt sarnased koodid, mida oli võimalik grupeerida ja moodustada kategooriad. Esimese uurimisküsimuse koodid jagunesid kahte suuremasse kategooriasse: *kooli roll kogukonna hinnangul* ja *kooli roll koolijuhtide hinnangul*. Teise uurimisküsimuse koodid jagunesid kuude suuremasse kategooriasse: *koostöö ja kaasamise olulisus, kommunikatsiooni tähtsus, kogukonna tundmine, valmisolek panustada, märkamise ja tunnustamise olulisus ning inimressursi olemasolu*. Kolmanda uurimisküsimuse koodid jagunesid viie kategooria vahel: *puudulik kommunikatsioon, seadustest tulenevad piirangud, vähene koostöö, ülekoormatus ning kooli ja kogukonna vahelised suhtlustakistused*. Viimase uurimisküsimuse koodid jagunesid kolme suuremasse kategooriasse: *informatsiooni parem kajastamine, kogukonna potentsiaali kasutamine ja koostöövõimaluste leidmine*. Näide koodidest kategooriate moodustamine on esitatud (lisa 3).

Usaldusväarsuse suurendamiseks kodeeriti tekste mitu korda erinevatel ajahetkedel ja kodeerimisprotsessi oli kaasatud ka kaaskodeerija, kes kodeeris samuti kõiki uurimisküsimusi kahe intervjuu raames. Hiljem võrreldi saadud koode ning arutleti kodeerimiskooskõla üle, viies sisse parandused. Uurimuse usaldusväarsuse tõstmiseks pidas autor uurijapäevikut, kus kirjeldas oma uurimisprotsessi: intervjuude toimumist ja kodeerimist ning oma mõtteid ja tundeid seoses nendega. See aitas autoril uurimisprotsessi läbipaistvana hoida ja andis ülevaate töö kulgemisest (Laherand, 2008). Uurimispäevik on oluline vahend uurimuse valiidsuse tagamiseks (Vaismoradi, Turunen, Bondas, 2013).

4. Tulemused

Käesoleva töö eesmärk oli välja selgitada kogukondlikku sidusust toetavad ja takistavad tegurid ning ettepanekud kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks erinevate osapoolte hinnangul. Järgnev peatükk annab lähtuvalt uurimisküsimustest ülevaate, kus tulemused esitatakse kategooriate kaupa. Tulemusi kinnitavad ja illustreerivad tsitaadid intervjuudest, mis on esitatud originaalkujul, tekstiosa toimetamata. Lühendatud tsitaadi ära jäetud tekstiosa on tähistatud märkidega /.../. Tsitaadi lõppu sulgudesse on lisatud kooli number ja intervjuueeritava roll.

Andmeanalüüsi tulemusena moodustusid neli kategooriat, milleks olid (1) kooli roll kogukonnas, (2) kogukondlikku sidusust toetavad tegurid, (3) kogukondlikku sidusust takistavad tegurid, (4) ettepanekud kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks.

4.1 Kooli roll kogukonnas

Esimese uurimisküsimuse „Milline on kooli roll kogukonnas koolijuhtide ja kogukonna hinnangul?“ andmeanalüüsi tulemusena tekkis kaks laiemat kategooriat, milleks olid kooli roll kogukonnas koolijuhtide hinnangul ja kooli roll kogukonnas kogukonna hinnangul.

4.1.1 Kooli roll kogukonnas koolijuhtide hinnangul.

Uuritavad koolijuhid tõid välja, et kool on kogukonnas kesksel kohal ja tal on väga tähtis roll kogukonnas toimuvale mõju avaldamisel.

Kui tähtis see kool kogukonnale on seda näitab ka see, et näiteks kui meil on kooli peod, siis see on ikka kogukonna pidu. Siia tulevad ka need, kes on ammu kooli ära lõpetanud ja vanaemad ja vanaisad ja kooli saal on puupüsti täis. Vot muidu ei saagi aru, aga sellised üritused need näitavad seda kui tähtis see kool kogukonnale on. (kool I, koolijuht)

Märgiti ka asjaolu, et kui kogukonnast kaob kool, siis kaob sealt ka elu. Väikeste koolide reorganiseerimine või sulgemine koondab kogukonna inimesed kooli kaitseks kokku

ja see näitab, kui oluline on inimeste jaoks hariduse andmine kohapeal. Koolijuhid tunnetasid, et kogukonnaga koostöö algatamiseks ja selle sujumiseks peab kool olema eestvedaja rollis.

Erakoolide puhul nähakse kogukonnale antavat lisandväärtust värskuse ja uudsuse näol. Erakoolid on kogukondadesse toonud uusi peresid, kes soovivad elada koolile lähemal. Tuuakse välja ka paikkonnale tuntuse toomist ning kooli kasvades aastate jooksul loodetakse, et positiivne mõju kogukonnale kasvab veelgi. Väikesed erakoolid tunnetavad oma olulisust just kindla sihtgrupi jaoks kogukonnas, kus kool hoiab teataval moel inimesed ja lapsed koos.

4.1.2 Kooli roll kogukonnas kogukonna hinnangul.

Kooli rolli peetakse kogukonnas väga oluliseks, kuid toodi välja ka tõsiasi, et see on piiritletud asutus ja mõju jääb ehitise raamidesse.

Tegelikult on kooli roll ju väga suur, esiteks ta on kõige suurem asutus ju omavalitsuses. Tohtu suur töötajate võrgustik, klientuuri võrgustik, lapsevanemate võrgustik. Potentsiaal midagi mõjutada on tohtu, aga see jääb nendesse ehitise raamidesse täna. (Kooli 1, lapsevanem).

Uurimuses osalejad tundsid muret, kas lapsed õpivad õppetegevuse käigus tundma kogukonda ja potentsiaali, mida see neile edaspidiseks eluks pakub; kas suudetakse noori innustada peale haridustee lõpetamist kodukohta tagasi tulema.

Erakoolide puhul tunnetati lisandväärtuse andmist kogukonnale ja uuendusliku ning edumeelsena paistmist. Oluliseks väärtuseks peeti uute perekondade kolimist kogukonda. Erakoolide suurt rolli nähakse just selles koolis õppivate perede jaoks, kes on oma tee sinna leidnud.

Siin see kooli roll on hästi suur kogukonnaelus. Ta on väga olulisel kohal, on ka muid tegevusi, kuid siiski kool on üsna tähelepanu keskpunktis. (Kool 3, lapsevanem).

Mõju laiemale kogukonnale on positiivse maine kujundamine läbi meedia ja uudistajate tähelepanu. Kuid märgiti ära ka tõsiasi, et kõik uus, mis on teistmoodi, on natukene hirmutav ja leidub selles kahtlejaid.

4.2 Kogukondlikku sidusust toetavad tegurid

Teise uurimisküsimuse „Millised tegurid suurendavad kooli ja kogukonna sidusust nende endi hinnangul?“ andmeanalüüsi tulemusena tekkis kuus laiemat kategooriat: koostöö ja kaasamise olulisus, kommunikatsiooni tähtsus, kogukonna tundmine, valmisolek panustada, märkamise ja tunnustamise olulisus ning inimressursi olemasolu.

4.2.1 Koostöö ja kaasamise olulisus.

Koostöö tegemist pidasid kõik osapooled väga oluliseks, et suurendada kogukondlikku sidusust kooli õppetöös. Koostööd toetavate teguritena toodi välja õpetajate ja kooli avatus, info liikuvus ja valmisolek panustada. Väga oluliseks peetakse hea koostöövõrgustiku olemasolu lapsevanemate, kogukonna ja valla tasandil. Aktiivse hoolekogu olemasolu annab tugeva aluse lapsevanemate ja kooli vahelisele koostööle.

Ma ise tunnen huvi, et me oleksime kaasatud omavalitsuste arengukavade koostamisele. (Kool 2, koolijuht).

Üks koostööpartner on meil muidugi ka kirik. Käime iga õppeaasta alguses seal, kus õnnistatakse õppeaasta sisse kirikuõpetaja poolt. Jõuluajal käib kirikuõpetaja esmaspäeva hommikul ja räägib jõuluajast ja edastab hea sõnumi. Kooli kokkutuleku kontsert tuleb kirikus ja oli eelmine kord ka nii. (Kool 1, koolijuht).

Koolijuhid nägid ühe võimalusena kogukonna ja lapsevanemate kaasamist kooli tegevustesse läbi ühisürituste ja koolituste korraldamise. Väga palju kaasatakse lapsevanemaid spetsiaalsete oskuste või teadmiste edasiandmiseks, kutsudes neid koolitundi esinema. Kogukonna inimesi kaasatakse rohkem projektide või laagrite raames, neid ise külastades või esinema kutsudes.

Lapsevanemad on käinud siin ka tunde andmas, näiteks üks piparkoogi meisterdamise õpituba on olnud /.../ siis on ka kogukonnast juuksurisalongist inimene tulemas, kes räägib näohooldusest tüdrukutele /.../ õpetajate koolituse ajal käisid lapsed küülikuid vaatamas /.../ siis talukohvikus on tervislikust toitumisest käidud loenguid kuulamas /.../ väga heaks traditsiooniks on olnud see, et valla sünnipäeva nädala

raames käisid valla töötajad siin lastele tunde andmas, mis oli väga tore. (Kool 1, koolijuht).

Erakoolide puhul tuli välja ka lapsevanemate kaasamise olulisus ruumide remontimisel, transpordiga abistamisel, ürituste korraldamisel ja toidu valmistamisel.

Üks vanem käis kaks kuud lausa enne Vabariigi aastapäeva ja valmistas imetoreda aastapäeva aktuse ette. Siis meil tuleb esmaspäevaks lastele üks üllatus ja ma tean, et vähemalt üks ema on tulemas seda üles sättima /.../. (Kool 2, koolijuht).

Uuritavad leidsid, et koostöö veel paremaks toimimiseks tuleks leida uusi koostöövõimalusi kooli ja kogukonna vahel. Pakuti välja võimalust ise otsida ja võtta ühendust erinevate MTÜ-dega, kes teevad midagi eluliselt vajalikku ja toredate. Omavahelisi suhteid hinnati munitsipaalkoolides pigem neutraalseks või piisavaks. Erakoolides tunti suuremat toetust kooli ja kogukonna poolt ning võimalust kõike jagada.

Inimeste kaasamise olulisust kooli tegevustesse tõid esile just munitsipaalkoolide lapsevanemad ja kogukonna esindajad. Kuid samas tõdes koolijuht, et nad oleksid väga õnnelikud, kui selliseid inimesi, kes end ise pakuvad, oleks rohkem.

Rohkem lapsevanemaid kaasata ka, mitte ainult see, et oluline on see koosolek ja arenguvestlused, vaid ikkagi ka teised asjad. Nii mõnelgi lapsevanemal on päris hea nägemus sellest kuidas võiks toimida nii mõnigi asi. (Kool 1, kogukond)

Suurt ootust kooli tegevustesse kaasamisele esines lisaks lapsevanematele ka erakooli kogukonnal, kes sooviks kooli tegemistest rohkem teada ja näha, kuidas seal õppetöö toimub. Erakoolide lapsevanemad oli kaasamise tulemusega rahul ja leidsid, et seda on piisavalt.

Lapsevanemaid kaasatakse küll, üks teeb muusikat, teine õpetab inglise keelt, üks vanaisa teeb puutööringi, see on hästi tihe minu arust. (Kool 2, lapsevanem).

Koolijuhid tõdesid, et kogukonna ja lapsevanemate kaasamine toimib algklassides kindlasti paremini, sest seal on lastel kindel klassijuhataja ja toimetatakse klassikeskselt. Suuremates klassides kaasatakse vanemaid pigem abiks ekskursioonidele, teatrisse, võistlustele, olümpiaadidele kaasa või kutsutakse tundi asendama, kui õpetajad on koolitusel.

Lapsevanemaid kaasatakse kindlasti rohkem kui kogukonna liikmeid väljastpoolt, kes ei ole nii aktiivselt kooliga seotud. Näiteks õppekäigud kui meil on klassiga /.../ või näiteks võistlustel, olümpiaadidel käimised, lapsevanemad on väga agarad olnud kui võetakse ühendust ja kutsutakse kaasa /.../. (Kool 1, koolijuht).

Ma arvan, et lapsevanema roll ei tohiks mängu tulla ainult, siis kui on vaja kedagi asendada. Asendamine ei ole minu jaoks koostöö, mida ma teinekord ootaks. (Kool 1, lapsevanem)

Kaasamise tulemusel tundsid lapsevanemad, et mõnes koolivälises ühistegevuses teiste lastevanematega tekkis neil omavahel hoopis teistsugune side, kui lihtsalt koosolekul ühiselt istudes.

4.2.2 Kommunikatsiooni tähtsus.

Avatud ja personaalse suhtlemise olulisust toodi koostööd toetavate teguritena välja kõige enam. Oluliseks peeti avatud olemist, julgust küsida ja öelda, aktiivset ning otse suhtlemist üksteisega. Vanemad leidsid, et e-kool ei asenda iialgi igapäevast suhtlust ja märgiti, et seda kasutatakse rohkem kui teatrite ja ekskursioonide informatsiooni saamise kohta klassijuhatajalt, kuigi sellel on palju suurem potentsiaal.

Sellest, et paneme kuhugi mõne kuulutuse või jagame midagi facebookis või kodulehel, sellest ongi alguses hästi vähe, peabki hästi palju suhtlema /.../. (Kool 2, koolijuht).

Erakoolide juhid töid välja ja pidasid väga oluliseks vestlusi peredega, et alustuseks üksteisega tutvuda ning edaspidi aasta jooksul vaadata üle, kuidas on läinud ja millised on edusammud. Kuulatakse, kuidas laps ennast hindab ja millised on tema soovid ning unistused edaspidiseks. Vanemaid peetakse väga suureks vahendajaks ja kontaktisikuks kogukonnaga. Peamiste kommunikatsioonivahenditena omavahelises suhtluses toodi välja e-post, telefon ja Facebooki grupid, mis olid nii kinnised ainult teatud grupele kui ka avatud kõigile lugemiseks. Kogukonnaga informatsiooni vahendamiseks kasutatakse erinevaid e-kirjaloendeid ja valla avalikke suhtluskanaleid (infoleht, koduleht, Facebooki leht jms). Informatsiooni kajastamist

valla suhtluskanalites ja maakonnalehes peetakse väga oluliseks, sest soovitakse, et info jõuaks võimalikult paljude lugejateni.

Tegelikult ikka on oluline, ega lapsevanem teab ainult oma klassi piires ju mida tehakse, aga mida koolis üldiselt tehakse ja need kes on vilistlased või vanaemad ja vanaisad saavad siis ka teada, et meie koolis tehakse seda. (Kool 1, koolijuht).

Mulle ei tule üldse ette näiteks, et oleks ilmunud valla lehes mingisugused saavutused või tublimate tegevuste või silmapaistvate algatuste või projektide või auhindade kohta üldse mingisugust infot. Pigem seda lahendatakse kooli kodulehe või facebooki kaudu, aga need tarbijad on ikkagi ainult lapsevanemad. (Kool 1, lapsevanem).

Oma teadmisi kooli tegevustest ja info edastamist hindasid väga heaks erakooli lapsevanemad. Munitsipaalkooli lapsevanemad ja erakooli kogukond soovisid info paremat kommunikeerimist kooli poolt, sest hindasid oma teadmisi kooli tegemistest nõrgemalt. Erakooli kogukonnaliige soovis leida internetist rohkem teavet kooli õppekavade ja põhimõtete kohta. Munitsipaalkooli lapsevanem soovis näha kooliga seotud sisukat informatsiooni ka kogukondlikes infokanalites (maakonna infolehes, valla facebooki lehel jne.)

4.2.3 Kogukonna tundmine.

Enamus lapsevanemaid ja koolijuhte töid välja, et oluline on osaleda kogukonnas toimuvatel üritustel, et suurendada kooli ja kogukonna sidusust. Käia messidel, laatadel ja teistel suurematel kogukonnaüritustel, et nii kooli pildis hoida ja ka ise kogukonna tegemistega kursis olla.

Kui sa oled õpetaja, kes on oma külas aktiivne, siis ta kindlasti oskab rohkem omavahel seostada kogukonna tegevusi ja külaelu võimalusi ning õppetegevust. Need õpetajad on kindlasti kogukonnatöös tulemuslikumad. (Kooli 1, lapsevanem).

Oluliseks peeti veel oma kogukonna tundmist ja sealse potentsiaali ära kasutamist õppetöös, kutsudes ise kogukonna inimesi kooli ja külastades õppetöö raames kogukonnas toimetavaid ettevõtteid.

Me tahame, et meie õpe oleks hästi ehuline ja praktiline, mis tähendab seda, et lapsed peavadki saama sepa juures käia ja lambakasvataja juures käia. Siis muidugi igasugused asutused ja ametkonnad ka ja teised koolid ka ega siis ilma nendeta ka ei saa. (Kool 2, koolijuht).

Munitsipaalkooli lapsevanem ja kogukonnaliige olid arvamusel, et koolil on kogukonna parema tundmises osas veel arenemise ruumi.

4.2.4 Valmisolek panustada.

Kogukondlikku sidusust toetava tegurina toodi välja mõlema osapoolle valmisolek panustada. Koolid ootavad vanemate motiveeritust õppetöösse panustamisel, seevastu vanemad ja kogukond ootavad kooli poolt huvi ülesnäitamist kaasamisel.

Kool peaks olema ikka ise huvitatud ja näitama, et nad on olemas. (Kool 3, kogukond).

Teine oluline tunnustus on ka see tahe ja valmisolek, et kui koolist ikkagi pöördutakse abi saamiseks, siis ma usun, et on ikka vähe neid variante kui öeldakse uksele, et pööra ümber ja mine ära. (Kool 1, lapsevanem).

Õpetajatelt oodatakse loovat lähenemist õppetöösse, mis võimaldab mitmekülgse ja arendava õpikeskkonna loomist lastele. Enim tuli välja selline loov lähenemine ja õpetajate aktiivsus erakoolides, munitsipaalkoolis vähem.

Näiteks laste huvi tsirkuse ja tsirkusepoe vastu, seal oli kehaline liikuvus ja füüsiline areng, palju arvutamist ja ettevõtlust, keeleõpet, fotograafiat, tohutut esinemisoskust. Siis võiski vabalt minna sellel lainel, nii kaua kui see laine kestab. Lihtsalt kasutada seda loomulikku impulssi, mis laste seest tuleb. Ta omandab asjad teades, miks neid vaja on, et tsirkuse poes müüa pead oskama arvutada kiiresti ja siis pole probleemi ka õppida neid asju /.../. (Kool 3, koolijuht).

Pigem vanemad õpetajad on kinni oma stampides nad käivad ringiratast ja teevad aastast aastasse samu tegevusi ja samu asju. Selline nagu mugavustsoonist väljatulek on nende jaoks väga raske ja hirmutav. (Kool 1, kogukond).

Munitsipaalkooli vanemad soovisid olla rohkem kaasatud erinevatesse tööühmadesse ja kooli arengukava koostamisse. Erakooli vanemad tundsid, et on piisavalt kaasatud ja saavad oma panuse kooli arengusse anda.

4.2.5 Märkamise ja tunnustamise olulisus.

Koostööd toetava tegurina toodi mitmel korral välja märkamise ja tunnustamise olulisust. Koolijuhid pidasid oluliseks, et kogukond usaldaks ja väärtustaks nende tööd ning tundsid, et neid on kogukonna poolt märgatud ja tunnustatud.

Olen tundnud hästi positiivset suhtumist ja siis nagu muu, kes lihtsalt on inimesed ümberringi, ma tunnen, et meie suhtes on mingi huvi, tunnen, et oleme positiivse määrgina siin linnas. (Kool 2, koolijuht).

Ma arvan, et kõige olulisem on, et kogukond mõistaks seda mida koolis tehakse. /.../ Usaldaks seda õpetajat ja tema tööd /.../. (Kool 1, koolijuht).

Erakoolide lapsevanemad tundsid, et neid on nende panuse eest piisavalt märgatud ja tunnustatud. Munitsipaalkooli lapsevanemad ja kogukond leidsid, et neid on kooli poolt märgatud, kuid tundsid muret, kas kool märkab piisavalt neid inimesi ja ettevõtteid kogukonnast, kes kooliellu on panustanud.

4.2.6 Inimressursi olemasolu.

Ühe koostööd toetava tegurina kooli ja kogukonna vahel toodi välja aktiivsete õpetajate ja sádeinimeste olemasolu. Munitsipaalkooli juht tõi välja asjaolu, et neil on puudu selline inimene, kes koordineeriks koostööd kogukonnaga.

Oleks hea kui oleks üks inimene, kes ainult seda teeks. Temal oleksid arenduskavad ja tema oleks visionäär, kes ideid genereeriks ja viiks ellu ja korraldaks. (Kool 1, koolijuht).

Erakoolide juhid tõid välja, et sealsed õpetajad ja lapsevanemad on ise piisavalt aktiivsed ja proovivad leida õppetöö mitmekesistamiseks erinevaid viise. Kuna erakoolid on ise erineva näo ja suunaga, siis on õpetajad aktiivsed ise otsima endale sobivaid koolitusi ja väljundeid paremaks õppetöö läbiviimiseks.

4.3 Kogukondlikku sidusust takistavad tegurid

Kolmanda uurimisküsimuse „Millised tegurid takistavad kooli ja kogukonna sidusust nende endi hinnangul?“ andmeanalüüsi tulemusena tekkis viis laiemat kategooriat: puudulik kommunikatsioon, seadustest tulenevad piirangud, vähene koostöö, ülekoormatus ning kooli ja kogukonna vahelised suhtlustakistused.

4.3.1 Puudulik kommunikatsioon.

Kogukonna ja kooli koostööd takistava tegurina tõid munitsipaalkooli lapsevanemad ja kogukonna esindajad välja vähese omavahelise kommunikatsiooni. Vanematel puudub korralik ülevaade õppetundide ülesehitusest ja kooli aastaeesmärkidest. Lisaks sellele nimetati koostööd takistavaks teguriks ka tundmatut kooli meeskond, kellega üldse võiks koostööd teha.

Kas meie koolil on ka oma spetsiifika või aasta fookus vot seda ma ei tea. See ei tule ka kusagilt esile /.../. (Kool 1, lapsevanem).

/.../ ega ma ei tea seda täna kooli meeskonda sellisel moel, et kellega koos võiks midagi planeerida. /.../ see on mingil moel takistus, et ma ei tunne neid inimesi ja seda olukorda ja valmisolekut. (Kool 1, lapsevanem).

Nii riigi- kui erakoolide infokanalites sooviti rohkem näha ka vallas üldiselt toimuvaid üritusi ja koolitusi, mis on haridusvaldkonnaga seotud. Ka erakoolide lapsevanemad ja kogukond adusid, et laiemas kogukonnas ei levi kooli ja õppetööga seonduv informatsioon eriti hästi. Teadmatuses tundsid ennast olevat just erakoolide kogukonna inimesed.

Selles laiemas ringis kes igapäevaselt ei ole kohal võib olla natukene takistus info jagamine. Seda me väga regulaarselt ei tee ja paljustki, siis need inimesed jäävad välja, mis puudutab otsuste vastu võtmist. Ei saa paraku arvestada nendega, kes ei ole kohapeal. /.../ (Kool 3, lapsevanem).

Paljud on küsinud ikka, et mis kell neil kool algab, kas neil on tunnid või mis kellast kellani ega ei tea ju seda. /.../ Hästi kinnine ring on neil seal, see on takistus. (Kool 3, kogukond).

Enamus uurimusse kaasatud osalejatest tundsid, et omavahelist sidusat koostööd takistab vähene avatud ja personaalne suhtlus, mis võib kaasa tuua valesti mõistmised, eelarvamused ja arusaamatused.

4.3.2 Seadustest tulenevad piirangud.

Munitsipaalkooli juhi hinnangul on õpetajate jaoks kõige suurem takistus mitmekülgse koostöö tegemisel kogukonnaga kooli õppekava liigne jälgimine. Teise suurema takistusena toodi välja külastusvaldkonnast tulenevad piirangud, mida reguleerivad tervisekaitsenõuded või ohutusnõuded.

Üheks takistuseks on kindlasti õppekava mida õpetajad jälgivad ja loevad oma tunde. /.../ Õpetajad kardavad ennast sellest akadeemilisest tunnist lahti lasta, see on kõige suurem takistus hetkel./.../ see on tegelikult väga suureks takistuseks just teises ja kolmandas kooliastmes. (Kool 1, koolijuht).

Teine asi on toitlustusasutused näiteks leiva- ja piimakombinaadid kus võiks ju käia ja näidata lastele, kuidas tegelikult protsessid käivad. Seal on tervisekaitsenõuded sellised kus ei lubata. Tööstusesse ka ei lubata kardetakse, et midagi võib juhtuda lastega seal./.../ See takistab teatud asju läbi viimast. (Kool 1, koolijuht).

Erakoolide puhul sellist piirangut välja ei tulnud. Õpilaste arv klassis oli samuti väiksem kui munitsipaalkoolis ja see võimaldab õpetajatel rohkem lapsest lähtuda.

4.3.3 Kogukonna vähene kaasamine.

Kogukondlikku sidusust takistava tegurina munitsipaalkoolis nimetati vähest inimeste kaasamist kooli üritustele ja õppetöösse. Teise tegurina toodi välja ka koolipersonali passiivsust kogukonna üritustel osalemisel.

Koolilt endalt ei tule tegelikult algatust, hästi vähesel määral on/.../. (Kool 1, kogukond).

/.../ Kui palju erinevatel koosolekutel, valla strateegiate, arengukava arutelud, kui palju tuleb selle valla kõige suurema asutuse inimesi sellele koosolekule. Või need koosolekud lõpuks ongi kogukonnaaktivistide koosolekud. Kus ei ole haridusinimesi, kes saaks öelda, et neid asju me võiksime teha või arendada neid asju, sest see mõjutab ka laste haridust meie kogukonnas./.../. (Kool 1, lapsevanem).

Ka erakooli kogukond tõi välja, et kogukondlikku sidusust takistav tegur on kogukonna vähene kaasamine kooli toimetustesse. Koostööst ei olda väga huvitatud ja hoitakse rohkem omakeski.

Isegi valla laulu- ja tantsupeol ei ole nende kooli lapsi. Ühisüritustelgi võiks korra aastas käia, et inimesed näeksid oma silmaga, et tõesti on lapsed ja kool. (Kool 3, kogukond).

Erakoolide puhul tuli välja pigem see asjaolu, et kõik väljasõidud on hästi läbi mõeldud, et õppeprotsessi mitte liigselt segada ja lapsi üle koormata.

4.3.4 Ülekoormatus.

Ühise koostööd takistava tegurina tõid kõik uuritavad välja aja vähesuse. Koolijuhid märkisid, et õpetajatel on väga suur töökoormus. Kogukonna esindajad ja lapsevanemad on enamuse oma ajast isikliku tööga hõivatud. Lisaks sellele tuleb tähelepanu pöörata ka õpilaste koormuse jälgimisele.

Ma arvan, et üks asi mis takistab on see, et lihtsalt füüsiliselt ei jõua. Tunnen, et mõtteid on nii palju aga lihtsalt ei jõua ja siis ei saa. Ma arvan, et vanematega on samamoodi, et üheltpoolt on nad hästi koolielus sees ja teevad seda teist ja kolmandat aga teiselt poolt igaüks käib tööl /.../. (Kool 2, koolijuht).

Nii nagu teistel on, et miks nad ei saa aktiivselt koolielus osaleda, sest nad on hõivatud oma tööga, nii ei ole õpetaja ka aktiivne jooksmas kusagile koosolekule, sest ta on hõivatud oma põhitööga. (Kool 1, koolijuht).

Liigne õppekäikude ja väljasõitude tegemine kogukonda paneb just munitsipaalkooli õpetajad tundma, et see kõik toimub mingi muu aine arvelt ja see tuleb hiljem järele õppida. Mis oleks lastele kui lisakohustus.

4.3.5 Kooli ja kogukonna vahelised suhtlustakistused.

Kooli ja kogukonna sidusust takistavad intervjuueeritavate hinnangul veel paljud erinevad suuremad ja väiksemad tegurid, näiteks liiga suured ootused üksteisele, erinevad väärtused ja ootused. Need tegurid saab jagada kaheks: kogukonnast tulenevad takistused ja koolist tulenevad takistused.

Kogukonnast tulenevate takistustena toodi välja inimeste eelarvamused erakoolide õppemeetodite ja kooli vajalikkuse suhtes. Kogukonna liigne kriitika kooli suhtes ja mitte mõistmine raskendavad koostöö tegemist. Munitsipaalkoolide puhul tõusis esile puudulik informatsioon vanemate potentsiaalset mitmekülgset koostöö tegemiseks. Väikeses kogukonnas kurdetakse ka oskuste ja inimressursi puuduse üle.

Võibolla meid ei võeta siiski omaks või ei mõisteta. /.../ Enamus siiski veel ei tea mida me teeme ja x koolide kohta on ka igasuguseid müüte. Küll nad on esoteerilised koolid või usu koolid või seal üldse ei õpita vaid mängitakse ja maalitakse ainult. /.../. (Kool 2, koolijuht).

Võib olla peaks seda rohkem olema, kuid tegelikult ega ei ole keegi küsinudki, et milles mina lapsevanem hea olen, või mida ma oskan. /.../ Kas mul võiks olla mingeid

erilisi oskusi, teadmisi, kontakte, ideid millega õppetöösse just panustada. (Kool 1, lapsevanem).

Koolist tulenevate takistustena toodi välja õpetajate vähene tundmine, kuna paljud õpetajad ei ela samas vallas ja seetõttu puudub neil side kogukonnaga. Munitsipaalkoolist on eelarvamus, et vanemad ja kogukond pigem segavad õppetööd.

4.4 Ettepanekud kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks

Neljanda uurimisküsimuse „Missuguseid ettepanekuid teevad erinevad osapooled kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks?“ andmeanalüüsi tulemusena tekkis kolm laiemat kategooriat: informatsiooni parem kajastamine, kogukonna potentsiaali kasutamine ja koostöövõimaluste leidmine.

4.4.1 Informatsiooni parem kajastamine.

Ettepanekud, mida tehti kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks olid näiteks kommunikatsioonikanalite eesmärgipärane kasutamine ja parem informatsiooni edastamine lähtuvalt sihtrühmast.

Kommunikatsioonikanalite eesmärgipärase kasutamise juures pidasid vanemad oluliseks seda, et kooli tegevuspõhimõtted ja aasta eesmärgid oleksid kergesti kõigile huvilistele leitavad ja lihtsasti loetavad.

Neid variante on ju väga palju kuidas nendest rääkida. Kooli oma facebooki leht, kus jookseb kooli oma valikuline ürituste info ja valla leht ja kanaleid on oi kui palju. Miks ei või olla kooli kodulehel mingi sloganina või eesmärgina üleval, et selle aasta fookuses on pärandkultuuri aasta ja me integreerime paljusid tegevusi selle teemaga /.../. (Kool 1, lapsevanem).

Oluliseks pidasid intervjuueeritavad ka koolis toimuvate ürituste laialdasemat ja sihipärasemat kajastamist. Oluline teave peab jõudma õige sihtgrupini ja olema mitmekesisem toimumise kellaegade poolest.

Tagamaks hea ja sidusa koostöö toimimist ei tohiks intervjueeritavate arvates ära unustada ka erinevate osapoolte tänamist ja tunnustamist. Märgates ja infokanalites tunnustades innustatakse ka teisi panustama.

4.4.2 Kogukonna potentsiaali kasutamine.

Kogukonna ja kooli koostöö aluseks on intervjueeritavate arvates ümbritsevate ressursside kaardistus, et oleks ülevaade olemasolevatest oskustest, teenustest, asutustest jne.

Ma arvan, et võiks olla iga õppeaasta alguses üks küsitlus vanematele ja kogukonnale, kas kellegil on mingeid ideid, kes võiks panustada, kelle info võiks meie koolil olemas olla. (Kool 1, lapsevanem).

Lapsevanemate hinnangul võiks teenuste tellimisel või personali leidmisel eelistada eekõige vastavate oskustega oma kogukonna inimesi.

4.4.3 Koostöövõimaluste leidmine.

Uute koostöövõimalustena pakuti välja kogukonnas tegutsevate MTÜ-de ja asutustega tutvumist, kus mingit teatud valdkonda käsitletakse kindlasti lähemalt ja põnevamalt. Näiteks kui noortekeskusesse tuleb aastaks ajaks vabatahtlik Valgevenest, siis oleks põnev kaasata teda koolis vene keele tundidesse. Intervjueeritavad pidasid oluliseks jagada kutseid oma üritustele ja tegevustele, et tagada informatsiooni jõudmine õigete inimesteni. Lapsevanemate arvates liidavad ühised üritused ja ettevõtmised inimesi ning see oleks juba hea koostöö alustamise koht.

Meil on plaanis ikkagi korraldada igasuguseid koolitusi ja konverentse päevakajalistel haridusteamadel, mis ei puuduta ainult meie kooli vaid kogu haridust. (Kool 2, koolijuht).

Minu arust oleks see väga hea mõte, et kui on koduseid vanatädikesi ja -onusi, kes tahaksid oma ellu natukene põnevust ja kelle juurde laps saaks minna õppima, kui ema on näiteks Maximas tööl 7–23./.../ Aga kuidas nad üles leida, kui see pole keegi peretuttav? (Kool 2, lapsevanem).

Oluliseks peetakse ümarlaudu ja avatud arutelusid, et kaardistada kõik võimalikud koostöö tegemise kohad ja võimalused. Kogukond ja lapsevanemad sooviksid näha lapsi rohkem oma kogukonnas ringi liikumas ja õppimas teatud teemasid klassikeskkonnast väljas.

Koostöö elavdamise eeldusena tõid intervjueeritavad välja, et peaks olema tahe läheneda asjadele teisiti. Näiteks lastevanemate üldkoosolek tuleks hästi läbi mõelda ja ellu viia hoopis teisiti kui seda seni tehtud on. Õpetajate endi seest peab tulema tahe teha asju teisiti ja loovamalt, ainult nii suudetakse see koostöösäde ellu puhuda.

Võibolla ongi vaja teha ühel hetkel väike restart ja vaadata, kas me tänaseid asju võiksime teha natuke teisiti ja siis kogukonnaga koos/.../. (Kool 1, lapsevanem).

Intervjueeritavad tõid olulise aspektina välja selle, et kõiki koostööpakkumisi tuleks kaaluda ja võimalusel need ka vastu võtta. Andmeanalüüsi tulemusel selgus, et kogukonna ja lapsevanemate soov ja ootus kaasamisele on märkimisväärselt suur. Kui on tekkinud usaldus ja tunne, et nad on oodatud, soovitakse kaasa rääkida ja panustada.

5. Arutelu

Antud uurimistöö eesmärk oli välja selgitada kogukondlikku sidusust toetavad ja takistavad tegurid ning ettepanekud kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks erinevate osapoolte hinnangul. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle uurimisküsimustest lähtuvalt.

Esimesele uurimisküsimusele „*Milline on kooli roll kogukonnas koolijuhtide ja kogukonna hinnangul?*“ vastust otsides selgus, et koolil, olenemata omandivormist, on kogukonnas suur roll, see avaldab oma tegevusega mõju kogukonna jätkusuutlikkusele. Vastustest ei tulnud välja kooli kui terve kogukonna hariduselu mõjutaja roll, pigem jääb kooli roll hariduse edendajana hetkel veel oma hoone piiridesse. Seevastu Haridus- ja Teadusministeeriumi uut lähenemist soodustav algatus „Huvitav kool“ (2014) rõhutab lisaks tavapäraselt kooliga seotud lähivõrgustikule ehk õpilasele, õpetajale ja lapsevanemale ka hariduse toetajate ja sõprade rolli õppetöös. Selline lähenemine võimaldab siduda kooli ja kogukonna vahelist tegevust ja suurendada vastastikust mõju ning laseb koolil muutuda rohkem kogukonnakeskseks. Koostöö ja seeläbi arenev võrgustik ning sotsiaalne kapital avaldavad olulist mõju õppija heaolule ja tulemustele, aga ka teistele selles osalejatele.

Antud uuringu keskmes on kool ja selle suhestumine kogukonnaga. Bronfenbrenneri (1979) ökoloogilist süsteemiteooriat aluseks võttes on kool ja selle õpilased antud uuringus mikrosüsteem. See on otsene keskkond, kus protsessid toimuvad. Kooli analüüsimisel kogukonna kontekstis on oluline mõista kooli positsiooni kogukonnas.

Kooli rolli olulisust kogukonnas mõjutab ka lapsevanemate ja kogukonna suhtumine kooli ja selle tegemistesse. Varasem uurimus (Lukk, 2016) näitab, et hea suhtumine kooli on koostöö üheks põhialuseks. Suurt rolli mängib ka usaldus õpetajate vastu ja rahulolu lapsevanemate kaasamisel kooli tähtsamate otsuste tegemisse.

Teise uurimisküsimuse „*Millised tegurid suurendavad kooli ja kogukonna sidusust, nende endi hinnangul?*“ andmete analüüsi käigus selgus, et kooli ja lapsevanemate vahel on toimiv kommunikatsioon ning koostegutsemine. Samuti kinnitavad erinevad uurimused seda, et vanemad ja lapsed peavad koostööd kooliga oluliseks (Murray *et al.*, 2014). Edukate lahenduste aluseks on avatud suhtlemine, vastastikune usaldus ja asjakohane info liikumine. Lukk (2008) väidab, et kõige olulisem on kaasata lapse hariduse arenguprotsessi kõik osapooled ning saavutada koostöö, mida iseloomustaksid jagatud väärtused ja ühtsed

eesmärgid. Ka uurimistulemused toovad välja selle, et üksteise vajaduste ja potentsiaali tundmine on oluline alus edukale koostööle, mis süsteemiteooria kohaselt mõjutab nii seda, mis toimub otseselt õppija keskkonnas koolis kui ka seda, kuidas mõistetakse ja panustatakse kooli tegemistesse teiste asutuste ja inimeste poolt väljastpoolt otsest kooliga seotud lähivõrgustikku. Võrreldes lapsevanematega on kogukond laiemas mõistes kooli tegevustesse vähem kaasatud. Kogukonna ressursina on välja toodud erinevad MTÜ-d, asutused, kogudus, erinevate oskustega inimesed kogukonnas. Lapsevanemad hindavad kõrgelt ja mõjusaks õpetajate otsesuhtlust lapsevanematega. Seda näitab ka varasem uurimus, kus leiti, et õpetaja ja lapsevanem on erineva kogemusliku taustaga ja selleks, et neist saaks lapse toetamisel ühiste vaadetega meeskond, on vaja küllaldast infovahetust ja arutelusid (Browne & Gordon, 2013). Positiivse tulemuse võiks tuua ka otsesuhtlus kogukonna inimestega ning kooli enda osalus kogukonna tegemistes ja üritustel. Samuti mõjub positiivselt kogukonna huvi koolis toimuva vastu. Tunnustamine ja tagasiside on võimalus hoida järjepidevat kontakti ja väärtustada koostööd.

Mesosüsteemi iseloomustab selle osapoolte aktiivne interaktsioon ja kommunikatsioon. Erinevaid kogemusi analüüsides saab järeldada, et otsene kommunikatsioon toimub kooli ja lapsevanemate vahel ning mida avatum ja usalduslikum on suhe, seda efektiivsem on tulemus. Kogukonnaga laiemalt suhtlemine pole tänapäeva koolis kellelgi otsene ülesanne, kool ei näe seda oma ülesannete osana. Seetõttu on ka mesosüsteemi osi hinnates selles tugev positsioon perel, kuid oluliselt nõrgem positsioon kogukonnal. Võttes arvesse Putnami (2008) sotsiaalse kapitali uuringutele tuginevat seisukohta, et sotsiaalne kapital mõjutab oluliselt laste heaolu ning kui lapsevanemad ja laiem kogukond teevad kooliga koostööd, saavad õpilased sellest konkreetset ja mõõdetavat kasu, ei tohi alahinnata kogukonna ja kooli koostoimimise olulisust. Muutuse loomiseks on vajalik muuta kooli lähenemist kaasamisele ja vastastikusele kommunikatsioonile. Seda kinnitavad ka varasemad uurimused (Lander, 2003; Souto-Manning & Swick, 2006, viidatud Papsejeva, 2007 j), et vanemate kaasatus on oluline mõlema osapoolle jaoks, kuid vaade sellele, milles kaasatus seisneb, on erinev. Erinevast arusaamast tulevad ka erinevad kaasamist puudutavad hinnangud. Seetõttu on oluline, et õpetajad ja lapsevanemad saavutaksid parema arusaamise ootustest kaasamisele. Erakoolidega seotud vastajate hinnang kooli töötajate avatusele ja otsesuhtluse intensiivsusele oli kõrgem kui munitsipaalkooli omal. Sellest võib järeldada, et

kooli kui terviku lähenemine koostööle saab alguse kooli enda ideoloogiast ja selle järgimisest, mis on makrosüsteemi otsene mõju teistele süsteemidele.

Selleks, et mõista kooliga seotud osapoolte omavahelise interaktsiooni toimimist, on oluline selgitada välja takistavad tegurid ning selle teadmise põhjal viia sisse muutused, mis tagavad toimiva toetava süsteemi kooli ja õppija ümber ning muudavad kooli positsiooni kogukonnas.

Kolmanda uurimisküsimuse „*Millised tegurid takistavad kooli ja kogukonna sidusust nende endi hinnangul?*“ andmete analüüsi põhjal saab välja tuua erineval tasandil ilmnevaid takistusi, mis mõjutavad kooli käitumist ja õppija ümber toimuvat, sh kooli kujunemist kogukondlikuks kooliks. Browne & Gordon (2013) on välja toonud, et õpetaja ja lapsevanem on erineva kogemusliku taustaga ja selleks, et neist saaks lapse toetamisel ühiste vaadetega meeskond, on vaja küllaldast infovahetust ja arutelusid. Ka käesoleva uurimuse osapooled toovad välja infoliikumise takistused. Puudulikud on nii üksteise tundmine kui ka teadmised üksteise tegemistest. Lapsevanemad teavad küll infot ürituste kohta, kuid õppimise eesmäärke jms neile üldiselt tutvustatud ei ole. Samuti saab andmete põhjal järeldada seda, et peamine infovahetus on siiski kooli ja pere vahel, aga mitte kogukonnas laiemalt. Kogukonna teadmatuse koolis toimuvast ja info puudus, millist tuge või abi kool vajab, takistab koostöö arengut.

Antud uurimistöö mõistes on kooli õppekeskkond mõjutatud kaugemal asetsevate organisatsioonide tegevustest ja suhetest kooliga. Mõeldes antud juhul erinevatele inimestele ja asutustele kogukonnas laiemalt ning tuginedes Bronfenbrenneri (1976) mudeli eksotasandile, mis sisaldab seoseid ja protsesse kahe või enama keskkonna vahel ja kus vähemalt üks ei oma otsest seost areneva isikuga, aga mille sündmused mõjutavad kaudselt seda keskkonda, milles arenev isik elab, saab uurimistöö tulemusi analüüsides välja tuua, et kommunikatsioon kogukonnas laiemalt ning tegevused, mis kaasaksid ka asutusi väljastpoolt otsest kooli igapäevategevust, on minimaalsed ja muutuste loomiseks on vaja nende hulka tõsta.

Kogukonnakoolides on need asjad sageli põhjalikumalt läbi mõeldud ja teadvustatud vanemate rolli olulisust laste arengus. Seepärast püüavad nad lastevanemate kaasamise tõstmiseks rohkem ära teha. Vanemate osalus kogukonnakoolides toimub erinevates vormides

ning tegevusi, millesse neid kaasatakse, on mitmesuguseid (Heers, Klaveren, Groot & Brink 2016).

Olukord, kus üksteist ja üksteise tegemisi ei tunta, võib kaasa tuua selle, et kogukonna ja kooli arendussuundadel ja väärtustel on vähe ühisosi, need pole omavahel kokku lepitud ning seega on takistatud ka kogukonna kui terviku jõuline kasv ning kooli mõju kogukonna hariduselule laiemalt. Vähenenud üksteise tundmine loob aluse eelarvamusteks ning usaldamatuseks. Uurimuses osalenud väljendasid eelarvamusi teineteise suhtes, mis paraku ei ole õppiva kooli tunnus ja väljendab seda, et üksteist ei tunta. Senge jt (2009) sõnul tunnevad õppivas koolis inimesed, kes traditsiooniliselt ehk on olnud üksteise suhtes kahtlustavad (vanemad, õpetjad, haridustöötajad ja kohalikud ettevõtjad, ametnikud ja ametiühinguliikmed, inimesed nii kooli seinte vahelt kui ka väljastpoolt, õpilased ja täiskasvanud), ühist huvi koolisüsteemi tuleviku ja selle vastu, mida nad üksteiselt õppida võiks.

Bronfenbrenneri (1976) mudeli makrosüsteem on majanduslik, sotsiaalne, õiguslik ja poliitiline süsteem, millest on mõjutatud kogu terviku teised süsteemid. Uurimistöö andmete analüüs toob ühe koostööd takistava tegurina esmalt välja seadustest tuleneva, mis seab piirangud kaasamiseks vajalikule ajaressursile. Sellest võib järeldada, et vaatamata sellele, et arengukava „Tark ja tegus rahvas 2015–2018“ rõhutab, et olulisel kohal on muutunud õpikäsituse rakendamist toetavate koostöövormide loomine ja toetamine, mille tulemuseks on, et kohalik kogukond ja erinevad sidusrühmad seavad ühiseid eesmärgi ja teevad tihedat koostööd kooli ja õpilaste arengu toetamiseks (Haridus- ja teadusministeeriumi ..., 2014), ei võimalda koolides rakendatavad õppekava lahendused seda ning kaasamine ja uued meetodid tekitaksid õpetajatele lisanduvat ajakoormust – eelkõige kogukonna laiema, lastevanematest väljapoole ulatava kaasamise korral. Erakooli ja munitsipaalkooli kaasamise ideoloogiat ja toimimist võrreldes võib järeldada, et kui munitsipaalkool toimetab veel varem välja kujunenud lähenemise põhimõttel, siis erakoolid on uue koolina saanud ka lapsevanemate ja kogukonna kaasamise täpsemalt läbi mõelda ning personal toimetab ühiste avatud suhtlemist toetavate põhimõtete alusel.




Neljanda uurimisküsimuse „*Missuguseid ettepanekuid teevad erinevad osapooled kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks?*“ andmete analüüs tõi välja selle, et pere, kogukonna, kooli jt omavahelise interaktsiooni ehk mesosüsteemi (Bronfenbrenner, 1976) paremaks toimimiseks tuleb koostöö tegemist hoida järjepidevana ja olulisena, et suurendada




kogukondlikku sidusust kooli õppetöös. Koostöö olulisust kooliga rõhutavad ka varem tehtud erinevad uurimused (Murray *et al.*, 2014). Uurimistulemused tõid välja, et vanemad soovisid olla rohkem kaasatud kooli tegevustesse, erinevatesse töörühmadesse ja kooli arengukava koostamisse. See ühtib ka varasemates uurimustes (Lander, 2003; Souto-Manning & Swick, 2006, viidatud Papsejeva, 2007 j) leituga, et olulisel kohal on tegevused, mis toovad lapsevanemaid ja õpetajad kokku koosolekutele või üritustele, kus toimub ideede jagamine. Uurimistulemustest selgus, et koostööd toetavate teguritena on olulised õpetajate ja kooli avatus, info liikuvus ja valmisolek panustada. Väga oluliseks peeti hea koostöövõrgustiku olemasolu erinevatel tasanditel. Lukk (2008) ja Browne & Gordon (2013) kinnitavad samuti, et väga oluline on kõigi osapoolte kaasamine ja ühiste väärtuste ning eesmärkide leidmine lapse toetamisel koostöö, hea infovahetuse ja arutelude käigus, sest õpetajad ja lapsevanemad on kõik väga erineva kogemusliku taustaga. Kogukondlikku sidusust toetava tegurina toodi uurimistulemustes välja mõlema osapoolte valmisolek panustada. Koolid ootasid vanemate motiveeritust õppetöösse panustada, samal ajal kui vanemad ja kogukond ootasid kooli poolt initsiatiivi kaasamiseks. Ka varasemad uurimused kinnitavad seda, et vanemad ootavad kooli poolt esimest sammu ja on ise pigem tagasihoidlikumad, kuid samasugune hoiak on ka õpetajatel. Kaasamise paremaks toimimiseks peaks initsiatiiv koostöö tegemiseks tulema võrdsest mõlemalt poolt (Lukk, 2008; Murray *et al.*, 2014; Tamm, 2009). Koolijuhid nägid ise ühe võimalusena kogukonna ja lapsevanemate kaasamist kooli tegevustesse läbi ühisürituste ja koolituste korraldamise, mis oleks esimene samm avatud suhtluse ja erinevate koostöövõimaluste leidmiseks kogukonna ja lapsevanematega. Uurimistulemuste analüüs toob välja, et kogukonnakeskseks kooliks kasvamisel on oluline kooli ümbritseva kogukonna ja sealse potentsiaali tundmine ning kogukonnas toimuvatest üritustest osa võtmine (laadad, messid, laulupeod, tantsupeod jt). Ka Senge jt (2009) tõdevad, et koolidel on kogukonna hoiaku määramisele märksa suurem mõju kui paljud arvavad. Seetõttu on ta tõstatanud küsimuse: „Mil määral on õpetajad oma kooli kogukonna liikmed?“ Kui kogukond ootab õpetajalt suurt pühendumist, siis peab ka kogukond ise näitama pühendumust õpetajatele ja haridussüsteemile. Need on identiteediga seostuvad küsimused, mille määratlemine tähendab kogukonnas jagatud visiooni kujundamist, kus koolisüsteem on aktiivne ja kõrgelt hinnatud osaleja, kuid kaugeltki mitte ainus.

Käesoleva uurimuse andmetele tuginedes saab välja tuua, et kogukonna ja kooli ning nende seotud erinevate osapoolte vastastikuse mõju suurendamiseks ehk Bronfenbrenneri (1976) ökoloogilise süsteemiteooria eksotasandi paremaks toimimiseks on vaja informatsiooni selget ja eesmärgipärast kommunikeerimist kõigile sihtrühmadele (lapsevanemad, kogukond, asutused jt). Suurem teadlikkus kooli tegevustest ja üritustest, mis on planeeritud toimumisajalt võimalikult soodsaks väljastpoolt kooli tulevatele inimestele, toob kindlasti kogukonna inimesi ja lapsevanemaid rohkem kooli. Schihalejev (2017) toob välja, et praeguse aja kooli suhtlemisviis ei saa olla pelgalt info jagamine, vaid peab olema samavõrd ka arvamuse küsimine ja sellega arvestamine. Seda kinnitavad ka käesolevas uurimistöös välja toodud ettepanekud ümarlaudade ja avatud arutelude korraldamiseks, et kaardistada kõik võimalikud ressursid koostöö tegemiseks kogukonna ja kooliga. Ka Robinson (2005) ütleb, et omavahelise suhtluse ning koostöö käigus luuakse ühised suunad ja väärtused, mis kinnitab koostöö olulisust erinevate kohaliku tasandi organisatsioonide ja indiviidide vahel. Kuuluvustunde olemasolul ollakse suurema tõenäosusega valmis panustama ühtsete eesmärkideni jõudmisesse. Uurimistöös andmeid analüüsides tuleb välja asjaolu, et kui on soov muutuda rohkem kogukonnakeskseks kooliks, siis tuleb õpetamisel läheneda asjadele teisiti kui seda seni tehtud on. Vanemate ja kogukonna kaasamine õppetöösse on selleks üks võimalus. Schihalejev (2017) nendib, et tänapäeva koolile on pandud suured ootused, millega üksi hakkama saada on keeruline. Kool, kodu ja kogukond on kooli paremaks muutmise partnerid. Head koolid teevad koostööd ümbritseva kogukonna ja kohaliku omavalitsusega. Selline vabatahtlikkuse alusel toimiv koostöö ei ole lihtne, kuid aja jooksul toob laiem toetus häid tulemusi ja värsked mõtteid.

Järgnevalt on välja toodud (tabel 2.) uurimistöös tulemustele ja neist tulenevatele järeldustele põhinev olulisemate toetavate faktorite loetelu vastavalt Bronfenbrenneri (1979) ökoloogilisele süsteemiteooria mudelile. Antud jaotus annab kogukondliku kooli kujunemisprotsessis hinnata, millised tegurid vajavad koolil ja kogukonnal arendamist, et tagada ootuspärane tulemus kooli ja kogukonna koostöös.

Tabel 2. Kooli kogukondliku sidususe toetustegurid

Makrotasand e väärtuste, poliitikate, kultuuri jms tasand	<ul style="list-style-type: none"> • Kooli ideoloogia ja seda toetavad dokumendid sisaldavad kogukondlikku sidusust ja selle rakendamise meetmeid. • Kogukonna ja kooli arengukavad arvestavad üksteise väärtuste ja tegevuspõhimõtetega, arendusplaanidega. 
Eksotasand e kaugema kogukonna ja kooli interaktsioon	 <ul style="list-style-type: none"> • Kooli osalemine kogukonna tegevustes. • Kooli tegevuste avamine ja tutvustamine kogukonnale. • Vastastikune vajaduste ja ootuste kaardistamine kooli ja kogukonna vahel. • Kooli personali tutvustamine kogukonnale. • Ühisüritused kogukonnaga. • Avatud arutelud ja ümarlauad kooli, lapsevanemate ja kogukonna osalusel. • Kogukonna potentsiaali pidev kaardistamine. • Kooli tegevuste regulaarne jagamine kogukonna infokanalites. • Kogukonna tegemiste regulaarne jagamine kooli infokanalites. 

Mesotasand e kooli, pere ja lähema kogukonna interaktsioon	 <ul style="list-style-type: none"> • Avatud suhtlemine, regulaarne otsekontakt lapsevanemaga on ka teistel kooli töötajatel lisaks klassijuhatajaga. • Asjakohased ja toimivad kommunikatsioonikanalid. • Regulaarne tunnustamine ja tagasiside. • Vastastikune arvamuste vahetus ja arvamuste aktsepteerimine. • Kogukonnaga suhtlus ja kogukonna kaasamine on koolis süsteemselt korraldatud ja vastutaja määratud. • Lapsevanemate teavitus õppeprotsessidest koolis. 
Mikrotasand e õppekeskkond	 <ul style="list-style-type: none"> • Kogukonnakeskne kool, kus õpilase õppetöösse panustavad kooli personal, lapsevanemad, kogukonna liikmed ja organisatsioonid. • Kooli õppetegevus on tugevalt seotud kogukonna väärtuste ja tegevuspõhimõtetega. • Tagatud on õppijate heaolu ja tulemuslik õppetöö.

Senge jt (2009) sõnul täpselt samuti nagu on õppiv klass ning kool, on ka õppiv kogukond ideaal, mis ei realiseeru kunagi täielikult. Kuid usk, et kõik kogukonnad suudavad õppida, on lähtekohaks, et arendada võimet, mis võib alguse saada lastest ja muuta kogu inimühiskonda mitte ülalt alla, vaid seestpoolt välja.

5.1 Uurimistöö praktiline väärtus ja piirangud

Antud uurimistöö põhjal saab välja tuua kogukondlikku sidusust toetavaid tegureid koolidele ja kogukondadele omavahelise koostöö tõhustamiseks. Tulemuste põhjal on koolidel ja kogukondadel võimalik hinnata oma koostöö tugevusi ja nõrkusi ning leida ühisosi sidusa koostöö loomiseks. Töö praktilise väärtusena võib välja tuua ka kasulikkuse edaspidisteks uuringuteks kogukondliku sidususe aspektist.

Tööle seadis piirangud teemakohaste teadusartiklite vähesus. Palju on uuritud kooli ja lapsevanemate vahelist koostööd, kuid vähem kogukondlikku sidusust tervikuna. See seadis piire intervjuuandmete tõlgendamisele varasema teooria võtmes.

Valitud uurimismeetodist tuleneva piiranguna toob autor välja selle, et kvalitatiivne uurimismeetod ei võimalda teha üldistusi, vaid järeldused kehtivad ainult selle valimi raames.

Ühe piiranguna võib välja tuua ka valimi väiksuse, mis oli seotud ajapiiranguga. Kindlasti oleks andnud veel huvitavamaid tulemusi valimi laiendamine, kaasates era- ja munitsipaalkoolide kõrval ka uusi riigikooli.

Töö piiranguna toob autor välja ka uurija vähese kogemuse kvalitatiivse uuringu läbiviimisel, mis avaldusid eelkõige ebakindluses intervjuude läbiviimisel ja nende tõlgendamisel. Seda püüdis autor leevendada seeläbi, et reflekteeris protsessi üle oma uurijapäevikus ning kaasas uurimistöösse kaaskodeerija.

Edasiarenduse võimalused

Uurimustulemustest selgub, et paljude muutuste lähtekohaks on teha midagi teistmoodi, muuta oma senist tegevusmustrit. Siit võib tuleneda vajadus uurida süsteemi sees olevat muutuste tekkimise keskkonda ja leida, mil määral toetab organisatsiooni töökorraldus seda, mida juba tehakse ning millised on uuenduste tekke- ja toetusprotsessid. Seda võib vaadelda nii kooli kui kooli ümbritseva kogukonna vaatenurgast.

Tänu sõnad

Autor tänab kõiki uuringus osalenud koolijuhte, kogukonnaliikmeid ja lapsevanemaid, kes panustasid antud töö valmimisse. Suur tänu juhendajale kiire reageerimise ja tagasiside eest. Autor tänab oma perekonda ja sõpru mõistva ja toetava suhtumise eest ning Kerli Kõivu, kes oli rasketel hetkedel olemas.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

_____ (allkiri)

27.05.2018

Kasutatud kirjandus

- Ahonen, A., Alerby, E., Johansen, O. M., Rajala, R., Ryzhkova, I., Sohlman, E., & Villanen, H. (2008). *Crystals of schoolchildren's well-being: cross-border training material for promoting psychosocial well-being through school education*. Lapland University of Applied Sciences.
- Bireda, S. (2009). *A look at community schools*. Washington, DC: Center for America Progress.
- Blank, M. J., Melaville, A., & Shah, B. (2003). *Making the difference: Research and practice in community schools*. Coalitionfor Community Schools: Washington.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *American Educational Research*, 5(9), 5-15.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard: University Press.
- Browne, K. W., & Gordon, A. M. (2013). *Beginnings & beyond: Foundations in early childhood education*. Cengage learning.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Tylor & Francis e-library.
- Cordry, S., & Wilson, J. D. (2004). Parents as first teacher. *Education*, 125(1), 56–63.
- Craveiro, D., Rufino, I., & Velose, L. (2013). Community Involvement in School Management in Portugal. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(3), 186–189.

Dryfoos, J. G. (2000). *Evaluation of community schools: Findings to date*. DC: Coalition for Community Schools. Washington.

Eesti elukestva õppe strateegia 2020. (2014). Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Eesti teadlaste eetikakoodeks (2002). Eesti Teaduste Akadeemia. Külastatud aadressil http://www.akadeemia.ee/_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf.

Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *Sage Open* 4(1), 1-10.

Emili Kool (2017). Külastatud aadressil <http://emilikool.ee/et>

Epstein, J. L. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. Thousand Oaks, California.

Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (1998). *School-Family-Community Partnerships in Middle and High Schools: From Theory to Practice*. Report No. 22.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Eesti Vabariigi haridusseadus (1992). Riigikogu seadus. RT 1992, 12, 192. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/123032015254>.

Fraser, H. (2005). Four different approaches to community participation. *Community Development Journal*, 40(3), 286-300.

Griffin, D., & Steen, S. (2010). School-Family-Community Partnerships: Applying Epstein's Theory of the Six Types of Involvement to School Counselor Practice. *Professional School Counseling, 13* (4), 218–226.

Haridus- ja Teadusministeerium „Huvitav kool“ (2014). Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/huvitav-kool>

Haridus- ja Teadusministeeriumi valitsemisala arengukava „Tark ja tegus rahvas 2015–2018“ (2014). Külastatud aadressil http://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_rahvas_2015_2018_final.pdf

Heers, M., Van Klaveren, C., Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2016). Community schools: What we know and what we need to know. *Review of Educational Research, 86*(4), 1016-1051.

Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 74.

Henderson, A.T., Berla, N. (1994). *A New generation of Evidence: The Family is Critical to Students Achievement*. National Committee for Citizens in Education: Washington D.C. Külastatud aadressil <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375968.pdf>

Kaha, K. (2011). Intiimsus Eesti ökokogukondades – lähedusloome laboritingimustes. A. Allaste, T. Gross, M. Heidmets, M. Lagerspetz, L. Leppik, H. Palang, H. Vogt (Toim.), *Ökokogukonnad retoorikas ja praktikas. Elustiilide uurimused* (lk 127–147). Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/samm/kvalitatiivne-sisuanalyys>.

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). *Well-being in schools: a conceptual model*. Külastatud aadressil <http://heapro.oxfordjournals.org/content/17/1/79.full.pdf+html>

Kõnnusaar, A. (2012). *Lapsevanem ja õpetaja, jagatud koostöö*. Külastatud aadressil http://www.sinamina.ee/ee/uudiskiri/lapsevanem-ja-opetaja-jagatud-koostoo/?c_tpl=1114.

Ladner, J.L. (2003). *Parent's and teachers's perceptions of parent Involvement. Bachelor of Art in Elementary Education*. University of Tulsa.

Laherand, M-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. (Teine trükk). Tallinn: OÜ Sulesepp.

Laverack, G. (2007). *Health promotion practice: Building empowered communities: Building empowered communities*. McGraw-Hill International.

Leiutajate Külakool (2014). Külastatud aadressil <https://www.kultuurimois.ee/leiutajate-kulakool/>

Leonard, J. (2011). Using Bronfenbrenner's ecological theory to understand community partnerships: A historical case study of one urban high school. *Urban Education*, 46(5), 987-1010.

Lukk, K. (2008). *Kodu ja kooli koostöö struktuuralsest, funktsionaalsest ning sotsiaalsest aspektist*. Doktoriväitekiri. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus

Lukk, K. (2016). Kodu ja kooli koostöö viis mõõdet ning mõned takistused. A. Valk, & K. Ress (Toim), *Rõõmuga kooli. Kodu ja kooli koostöö käsiraamat* (lk 39–59). Tartu: Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.

McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: Data preparation and transcription. *Field methods*, 15(1), 63-84.

Murray, K. W., Finigan-Carr, N., Jones, V., Copeland-Linder, N., Haynie, D. L., & Cheng, T. L. (2014). Barriers and facilitators to school-based parent involvement for parents of urban public middle school students. *Sage open*, 4(4)

Papsejeva, K. (2007). *Kodu ja kooli koostöö ning koostööd mõjutavad tegurid*. Magistritöö. Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil http://www.hariduskeskus.ee/fileadmin/uploads/Kodu_ja_kooli_koostoo.pdf

Petrie, P. (2005). Schools and support staff: applying the European pedagogic model. *Support for learning*, 20(4), 176-180.

Pikakannu Kool (2012). Külastatud aadressil <http://alekay3.havike.eenet.ee/kool/>

Putnam, R.D. (2008). Üksi keeglisaalis. Ameerika kogukonnaelu kokkuvarisemine ja taassünd. *Tartu: Kirjastus Hermes*.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). Riigi Teataja. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/104072017040>.

Robinson, D. (2005). The search for community cohesion: Key themes and dominant concepts of the public policy agenda. *Urban studies*, 42(8), 1411-1427.

Sary, E.S. (2018). *Haridussüsteemi ülesehituse alused*. Külastatud aadressil https://www.tlu.ee/opmat/ka/opiobjekt/Haridussysteemi_ylesehituse_alused/index.html

Schihalejev, O. (2017). *Hea kooli käsiraamat: Koostöö ja head suhted*. Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2009). *Õppiv kool*. AS Atlex.

Säljo, R. (2003). Õppimise tegelikkuses. Sotsiokultuuriline käsitus. *Tartu: Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus*.

Tamm, K. (2009). *Kodu ja kooli koostööst Rocca al Mare kooli algklassides*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, 15(3), 398-405.

Väike Werrone Kool (2017). Külastatud aadressil <http://vwk.ee/>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu.

Williams, K., Durrance, J. C. (2009). Community informatics. *Encyclopedia of library and information sciences*, 3, 1-7.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

SISSEJUHATAV OSA: Uurimistöö eesmärk on välja selgitada kogukondlikku sidusust toetavad ja takistavad tegurid ning ettepanekud kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks erinevate osapoolte hinnangul. Uurimisküsimused: Milline on kooli roll kogukonnas kooli enda ja kogukonna hinnangul?; Millised tegurid suurendavad kooli ja kogukonna sidusust nende endi hinnangul?; Millised tegurid takistavad kooli ja kogukonna sidusust nende endi hinnangul?; Missuguseid ettepanekuid teevad erinevad osapooled kogukonnakeskse sidususe suurendamiseks?

Intervjuu võtab aega umbes 1 tund. Kasutan intervjuu salvestamiseks diktofoni, et saaksin Teie mõtted sõna-sõnalt kirja panna ning analüüsida öeldut. Andmete esitamisel on tagatud konfidentsiaalsus.

Ma kasutan küsimustes mõistet kogukond, millena käsitlen kogukonnana asutusi, ettevõtteid ja inimesi, kes selles kohalikus omavalitsuses või lähiümbruses elavad ning töötavad.

Kogukonna hulka kuuluvad ka lapsevanemad.

Küsimused on jaotatud kuude alablokki.

KÜSIMUSED:

1. Vanemlus

- Kuidas hindate õppetöö tänaseid tingimusi?
- Mil määral kool kaasab teid õppetöösse ja kooli tegevustesse? Mida muudaksite?
- Kuidas hindate enda teadmisi kooli tegevuspõhimõtetest ja prioriteetidest? Mil viisil võiks lapsevanemad või kogukond sellest rohkem teada?

2. Suhtlemine ehk omavaheline koostöö

- Milliseks hindate kooli ja kogukonna omavahelisi suhteid? Millised asjaolud võivad problem/arusaamatusi tekitada?
- Millised on kogukonna ja kooli tänased koostööd toetavad tegurid?
- Millised on kogukonna ja kooli koostööd takistavad tegurid?
- Millised tegurid muudaksid omavahelise koostöö veel paremaks?

- Kuidas on kooli poolt korraldatud omavahelise koostöö toetamine? Kas see on piisav/tulemuslik? Mis võiks olla paremini?
- Millist koostööd teevad õpetajad ja kogukonna liikmed omavahel?
- Millised on tänased toimivad suhtluskanalid kooli ja kogukonna vahel? Mis toimub hästi ja mis võiks olla paremini?

3. Vabatahtlik tegevus

- Mida olete viimasel aastal koos kooliga teinud? Millised on olnud ühised sündmused ja tegevused?
- Millised on teie võimalused hariduselus toimuvasse panustada? (mis võiks olla paremini või mis on puudu?)
- Kas kooli tegevusse panustamisel esineb ka takistusi? Milliseid?
- Juhul kui te olete kooliellu panustanud või teate panustajaid, siis kuidas kool märkab ja tunnustab neid inimesi. Kas see on piisav? Millised võiksid olla täiendavad ettepanekud?

4. Õppimine kodus ehk lapse toetamine ja juhendamine

- Mis parandaks teie hinnangul õpilaste õppimist tunnivälisel ajal?
- Millised on kogukonna võimalused õpilase õppimist toetada? Kuidas seda soodustada?

5. Otsuste tegemine ehk kooli asjades kaasa rääkimine

- Kuidas saate teie olla kaasatud kooli tegevuse kujundamisse? Mis seda soodustab/soodustaks?
- Kuidas hindate enda võimalusi koolis toimuvat mõjutada?

6. Koostöö kogukonnaga – vastastikune kaasamine

- Milline on teie arvates kooli roll kogukonnaelu kujundamisel?
- Kuidas suurendada kogukonna rolli koolielu kujundamisel. (Mil viisil see võiks toimida)
- Kas kool kajastab teie hinagul piisavalt kogukonnas toimuvat oma infokanalites? Kas kajastamine on/võiks olla oluline ja miks?
- Kuidas on kooli inimesed kogukonna tegevustesse kaasatud? Näiteks millistel üritustel on osaletud? miks see on oluline?
- Kuidas toimub kogukonnas haridusvaldkonna (kooli) tunnustamine?

Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

02.02.18 Pilootintervjuu tuttava lapsevanemaga

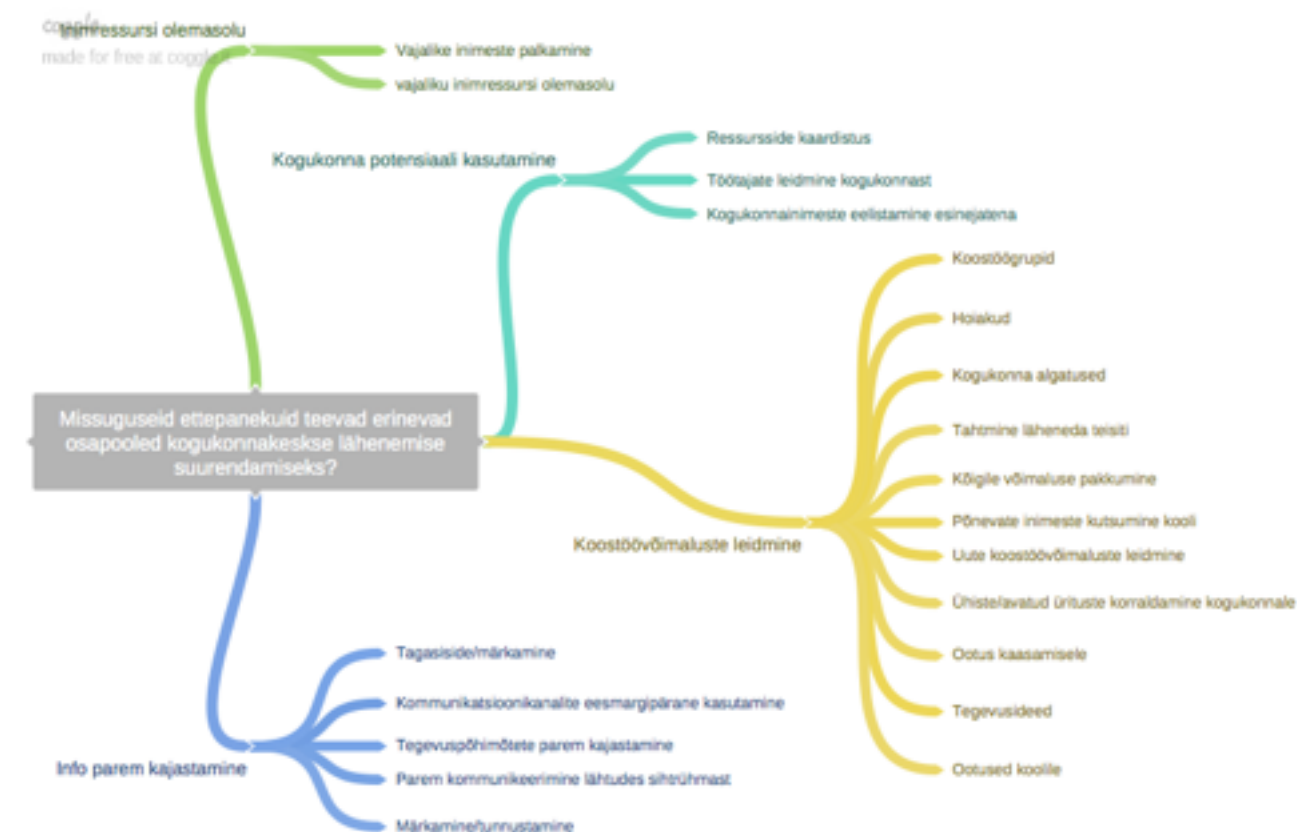
Täna käisin tegemas pilootintervjuud ühe tuttava lapsevanemaga, et välja selgitada küsimuste arusaadavus ja mõistetavus uuritava jaoks. Lisaks soovisin veenduda, kas intervjuu võimaldab uurimisküsimustele vastuseid leida. Intervjuueeritav tõi välja, et mitmes alablokis on küsimused väga sarnased ja äkki annab neid koondada, siis on intervjuueeritaval lihtsam ja ta ei pea ennast mitu korda kordama. Märkasin, et olenevalt küsimuste alablokist võib näiliselt sarnane küsimus tuua esile ka hoopis teise nurga alt lähenemise. Sellepärast otsustasin, et tutvustan intervjuueeritavale kõigepealt alabloki pealkirja, et oleks lihtsam ennast järgnevatele küsimustele häälestada. Intervjuueeritav tõi välja veel, et peaksin aeglasemalt ja selgemalt küsimusi esitama.

07.02.18 Esimene intervjuu ja selle transkribeerimine

Esimene intervjuu sujus väga hästi. Intervjuueeritav oli väga sõbralik ja jutukas. Esimesed minutid tundsin ennast ebakindlalt, kuid kui jõudsime juba teemasse sisse minna, siis oli juba kõik hästi. Intervjuu oli päris pikk 1 tund ja 40 minutit. Intervjuueeritav rääkis iga küsimuse juures pikalt ja põhjalikult. Oli näha, et tal on varasem kogumus intervjuudega.

Esimene transkribeerimine võttis väga palju aega, umbes kaheks tundi kulus selleks kokku. Avastasin, kui palju me kasutame väljendeid mhm, mmm, noo, eee jne. Tundub, et mulle ei meeldi piinlik vaikus peale küsimuse küsimist ja selle asemel, et lasta intervjuueeritaval sõnu seada ja mõelda hakkasin üsna kiiresti täpsustavaid küsimusi küsima. Järgmiste intervjuudega proovin seda vältida. Peale transkribeerimist olen üsna rahul, tundub, et materjali uurimisküsimustele vastamiseks on piisavalt.

Lisa 3. Koodidest kategooriate moodustamine



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Elina Järv (sündinud 02.10.1988),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose,

„Kooli roll kogukonnas ja kogukondlikku sidusust toetavad ning takistavad tegurid erinevate osapoolte hinnangul“,

mille juhendaja on Karmen Trasberg,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas

digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 27.05.2018